

Ensino de Língua e Literatura: gênero textual e letramento



Jeane de Cássia Nascimento Santos
José Ricardo de Carvalho
Mariléia Silva dos Reis
(Organizadores)



Criação Editora

EDIÇÕES PROFLETRAS
2017

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento.
/ Jeane de Cássia Nascimento Santos; José Ricardo de
Carvalho; Mariléia Silva dos Reis (Organizadores). – Aracaju:
Criação, 2017; Itabaiana: Profletras, 2017.

180 p.

ISBN. 978-85-8413-181-5

1. Língua Portuguesa - Ensino 2. Literatura-Ensino 3. Mul-
tiletramento 4. Formação de Leitor 5. Produção textual

I. Título II. Jeane de Cássia Nascimento Santos (Org.) III.
Assunto

CDU 821.134.3:372.41

Jeane de Cássia Nascimento Santos
José Ricardo de Carvalho
Mariléia Silva dos Reis
(Organizadores)

Ensino de Língua e Literatura:

gênero textual e letramento



Criação Editora

Aracaju | 2017



APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta um conjunto de pesquisas realizadas sobre o ensino de Língua Portuguesa e literaturas no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), envolvendo unidades dos estados de Sergipe, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro. Em comum, estes capítulos trazem resultados das propostas de intervenção no Ensino Fundamental elaboradas pelos professores da segunda turma (2014-2016), com a finalidade de experimentação de novas propostas de ensino de Língua Portuguesa e leitura do texto literário. Esta coletânea apresenta um conjunto de reflexões sobre as práticas de leitura, observando estratégias próprias para o trabalho pedagógico com diversos tipos de texto de circulação social. Os capítulos aqui reunidos tratam de pesquisas realizadas na dinâmica do espaço escolar e têm a finalidade de responder aos desafios da educação atual por meio de abordagens de aprendizagem multimodais e dinâmicas.

O diálogo entre universidade e escola, envolvendo diferentes etapas da pesquisa-ação, foi fundamental para a concretização destas propostas que nasceram da junção de experiências de pesquisadores universitários com a sabedoria dos professores de escolas públicas brasileiras das redes municipal, estadual e federal. Com essa particularidade, destacamos que essa colaboração é indispensável para o sucesso deste programa de pós-graduação.

Cada capítulo traz sugestões teóricas e metodológicas para novas práticas pedagógicas, que podem ser adequadas a diferentes realidades das escolas brasileiras. A partir de reflexões epistemológicas sustentadas pelos estudos linguísticos e literários, estas propostas valorizam práticas que motivam a participação do estudante

como um sujeito atuante e colaborativo na mediação e produção de novos conhecimentos próprios dos multiletramentos. Com tal preocupação, as propostas aqui reunidas valorizam a importância do uso da multimodalidade para a renovação do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas.

Assim, compartilhamos práticas pedagógicas de escrita e leitura que exploram a biblioteca virtual e suas potencialidades para uma ampla formação de leitores críticos. Nesse rumo, as pesquisas desenvolvidas pelos mestres formados no PROFLETRAS, na medida do possível, propõem o uso das novas tecnologias como o modelo educacional viável, quando os sujeitos envolvidos aceitam suprir as carências com desafios metodológicos que envolvam a comunidade escolar. Nestas propostas, também destacamos a importância da pesquisa à biblioteca virtual com acesso livre para os mais diferentes repositórios textuais e de vídeos que dinamizam as práticas cotidianas de nossas aulas. Além desses recursos, sugerimos a ampliação de nosso material didático para aplicativos e softwares, que podem ser usados para pesquisa, produção e edição de vídeos. Dessa forma, uma prática pedagógica atual passa pela exploração dos multiletramentos e das multimodalidades que a biblioteca virtual nos disponibiliza, como o acesso a obras literárias, aos jornais e às revistas eletrônicas, às redes sociais e ao universo dos vídeos com seus mais variados formatos.

Antes de partirmos para a apresentação das propostas aqui reunidas, cabe destacar o trajeto dos mestres formados pelo Proletras. A seleção nacional é por meio de um no exame nacional, exclusivo para professores de Português das diferentes redes públicas de ensino fundamental. Essa fórmula privilegia o bom desempenho dos participantes na parte de leitura e de produção textual.

Este mestrado está dividido em duas etapas de pesquisa e envolve muitas reflexões acerca de novas possibilidades para o ensino da língua materna. Na primeira, o mestrando cursa disciplinas que valorizam a pesquisa, os multiletramentos, o uso das tecnologias, o domínio da fonética, as especificidades do texto literário, as variantes da língua portuguesa, a dinâmica dos gêneros de textos, entre

tantos outros conhecimentos que perpassam as práticas de ensino de língua e literatura. Na segunda, o pesquisador passa a desenvolver experimentações em suas aulas, com o objetivo de melhorar suas práticas para a formação de jovens que dominem a escrita, leitura e interpretação de textos.

Para isso, é desenvolvida uma pesquisa que envolve diferentes conhecimentos como podem ser vistos em cada capítulo desta coletânea que passamos a descrever a seguir.

Na primeira seção desta coletânea, GÊNEROS TEXTUAIS E PROCESSOS SOCIOCOGNITIVOS, temos o estudo de práticas interacionais com o texto na sala de aula. Essas propostas tomam como pressuposto o funcionamento da linguagem sob a perspectiva sociocognitiva embasada pelos conhecimentos textuais e dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo. No primeiro capítulo, sob o enfoque da Linguística de Texto, Cristiane Barbalho e Leonor Werneck dos Santos, em REFERENCIAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA EM SALA DE AULA, apresentam reflexões sobre os processos de referenciação, com ênfase nos mecanismos anafóricos que revelam julgamentos, valores e opiniões dos enunciadores nas construções textuais. Nessa proposta, as autoras sugerem atividades de análise linguística para as séries finais do ensino fundamental com o gênero carta ao leitor que foram aplicadas em uma escola municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2016, durante o curso do PROFLETRAS/UFRJ, a fim de despertar no aluno a capacidade de leitura crítica.

No capítulo seguinte, Catiana Santos Correia Santana e José Ricardo Carvalho, em CONTRIBUIÇÕES DO Interacionismo Sociodiscursivo PARA LEITURA DE CRÔNICAS, apresentam uma proposta de leitura com o gênero crônica com base nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo. Valendo-se da noção do gênero crônica humorística, os autores apresentam um roteiro de leitura que explora as marcas textuais desse gênero que promove uma crítica bem-humorada aos padrões de comportamento coletivo, trazendo, dessa forma, questões polêmicas para/do universo social. Com a finalidade de compreender as críticas manifestadas nesse tipo de discurso, esta proposta explora a compreensão configuracional entre os tipos de

discurso, analisando o jogo de vozes e o funcionamento dos mundos discursivos manifestados de forma implicada e autônoma no interior da crônica “Invólucro”, de Luis Fernando Veríssimo. Tal análise visa contribuir com proposta de sequência de atividades de leitura com crônica, envolvendo as capacidades *linguageiras*, tendo como destaque os aspectos de compreensão do efeito de humor e o uso da intertextualidade.

Dando sequência a abordagens textuais, com base nos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, Lílian Paula Leitão Barbosa e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, em SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA, trazem reflexões acerca dos resultados de alunos em exames de proficiência de leitura em larga escala nas provas do SPAECE e na Prova Brasil, a fim de aplicar uma proposta de intervenção por meio da pesquisa-ação. Para isso, as autoras utilizam como modelo de intervenção, a construção de uma Sequência Didática de acordo como os procedimentos adotados por Dolz, voltada para o ensino da leitura no nível básico. A análise dos resultados se volta para o trabalho com o gênero artigo de opinião e o gênero notícia, ressaltando estratégias de leitura, que consideram aspectos narrativos argumentativos no interior dos gêneros estudados, e demonstram as peculiaridades de cada um no processo de ação avaliadora.

Na segunda seção LITERATURA E MULTIMODALIDADES, valorizamos experiências pedagógicas voltadas para o ensino de literaturas de língua portuguesa. Abrindo esse seguimento, temos o capítulo UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA, de Isabel Carvalho da Silva e Jeane de Cássia Nascimento Santos, que apresentam uma prática de ensino a partir do debate em torno da literatura afro-brasileira. Elas partem da valorização da Lei 10.639/03 e de conceitos teóricos que valorizam aspectos relevantes da literatura feita por afro-brasileiros engajados com o debate e com a luta pelo fim do racismo. Como estratégia de ampliação do horizonte cultural do leitor acerca da identidade afro-brasileira, este capítulo apresenta uma proposta de leitura literária da obra *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz. Metodologicamente, esta

abordagem está estruturada por meio de uma sequência didática que apresenta várias etapas o processo interpretativo, culminando com a formação crítica do leitor. Sobre o letramento literário de textos afro-brasileiros, as autoras trazem à baila o debate proposto por Rildo Cosson e Eduardo Duarte. Finalizando este capítulo, o leitor encontrará uma sequência de atividades como modelo, mas que pode ser adaptada a outras narrativas afro-brasileiras como os textos de Lima Barreto e Conceição Evaristo, entre outros.

Na continuidade dos debates acerca do ensino de literatura, temos uma abordagem comparada que explora técnicas audiovisuais. Em *A retextualização E O CONTO NA SALA DE AULA*, Sara Maria Fonseca da Mota e Christina Bielinski Ramalho apresentam uma proposta de formação do leitor a partir da experiência de leitura dos contos. Esta prática valoriza aspectos próprios desse gênero literário e da formação de um leitor estético. As autoras partem das abordagens de leitura estética para construir uma prática de leitura do texto literário, levando em conta suas ambiguidades e seu formato estético. Metodologicamente, essa proposta reforça a formação do leitor literário sem deixar de lado os aspectos sociais e o uso das multimodalidades conforme as sugestões de Eco e Rojo. Com o objetivo de ampliar o horizonte interpretativo do leitor, as autoras valorizam a inserção do uso das tecnologias como uma ferramenta para dinamizar as aulas de leitura. Em particular, este capítulo coteja literatura e linguagem audiovisual para tornar a prática de leitura mais espontânea e prazerosa. Finalizando o capítulo, temos uma proposta de retextualização de contos contemporâneos a partir da produção de um livroclip, um vídeo que retextualiza os sentidos do texto literário. Com isso, esta proposta retoma as metodologias de reescrita de contos sob duas formas: o gênero reconto, prática de escrito, e o livroclip, prática de multimodalidades.

Logo em seguida, temos outra proposta comparativa e multimodal que explora o diálogo entre o texto literário e o audiovisual. Em *LEITURA DOS CONTOS DE FADAS: UMA PRÁTICA DE REESCRITA*, Wellington Santos e Carlos Magno Gomes trazem uma proposta de leitura literária que valoriza a interpretação dos contos de fadas pelo

prisma da linguagem audiovisual e dos elementos básicos da estrutura narrativa. Esta prática tem como objetivo ampliar o horizonte cultural do aluno a partir da riqueza dos debates éticos e morais que os clássicos infantis trazem. Para tanto, os autores desenvolvem um método que ressalta a subjetividade e a criatividade do leitor, pois exploram o reconto para criação de novos trajetos de protagonistas clássicos em consonância com valores éticos atuais conforme nos orienta a francesa Rouxel. Metodologicamente, este capítulo retoma a proposta estrutural de Vladimir Propp para identificar as principais partes do clássico “Cinderela” em sua versão fílmica. Em seguida, passa-se a uma prática subjetiva de reconto que destaca aspectos morais do texto original, passando pelas peculiaridades da linguagem do desenho animado para problematizar esses valores éticos no contexto do leitor atual.

Na última seção desta coletânea, LEITURA E MULTIMODALIDADES, temos três propostas que abordam diferentes processos de apropriação da cultura letrada por meio de práticas reflexivas dos aspectos multimodais e da interação verbo-visual. Na primeira delas, Kelly Cristina Oliveira da Silva e Márcia Regina Curado Pereira Mariano, em O PÔSTER CIENTÍFICO: DESAFIOS DE LEITURA E ESCRITA, trazem a público uma reflexão sobre a importância da didatização no ensino de gêneros acadêmicos com foco no gênero pôster científico como instrumento de letramento nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Com base nos estudos enunciativos de Bakhtin, Schneuwly e Dolz e Bazerman, as autoras propõem uma sequência de atividades com o gênero pôster acadêmico realizada em uma escola da rede pública de Catu-BA. A aplicação das atividades descritas demonstra uma melhora no reconhecimento das características e na leitura e produção de gêneros acadêmicos, colaborando para o desenvolvimento do discurso autoral dos estudantes. Além disso, esta pesquisa ressalta a importância do desenvolvimento do gosto pela pesquisa como uma prática inovadora para a formação do leitor crítico.

Na sequência, Maria do Carmo Prado de Jesus Lima e Mariléia Silva dos Reis, em GÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA: O HOMEM

É UM SER QUE FALA, desenvolvem uma reflexão sobre estratégias de ensino que promovem a autoafirmação e a autonomia dos estudantes em situações reais de uso da fala para o letramento e para o exercício pleno da cidadania. As pesquisadoras observam que, nas escolas brasileiras, o ensino de gêneros textuais relacionados às práticas orais assume um papel secundário, comumente relacionado à leitura em voz alta de textos escritos, sem o objetivo de orientar os alunos à utilização de recursos que são próprios da oralidade. Diante desse contexto, esta proposta ressalta o uso dos gêneros orais por meio da implantação da rádio escolar como suporte para formação de leitores críticos. Os resultados evidenciam que os alunos obtiveram um maior domínio dos recursos não verbais presentes na comunicação, bem como uma maior capacidade de reflexão sobre suas escolhas linguísticas no que diz respeito ao contexto discursivo.

O último capítulo desta coletânea, O LETRAMENTO VIABILIZADO PELA LEITURA DE INFOGRÁFICOS, os autores Neiton Falcão de Melo e Derli Machado de Oliveira propõem uma reflexão sobre o letramento visual, considerando a crescente presença da imagem nos espaços sociais que promovem a representação de conhecimentos por meio de textos multimodais. O trabalho foca no estudo de infográficos com base nos conceitos da Gramática do Design Visual proposto por Kress Van Leeuwen. A pesquisa apresenta uma experiência de leitura de infográficos retirados da revista mensal *Superinteressante*, com alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Os autores identificam contribuições significativas do trabalho com infográficos para o letramento, comprovando que os recursos imagéticos possibilitam maior exploração na transmissão de conhecimentos, interação dos alunos na prática da leitura e aprendizagem dinâmica.

Com as práticas pedagógicas reunidas nesta coletânea, democratizamos as reflexões e abordagens desenvolvidas, com o intuito de melhorarmos nossas aulas de Língua Portuguesa e de leitura do texto literário. Para isso, os autores destacaram pesquisas que partem dos problemas de sua comunidade para a elaboração de uma abordagem de intervenção de cor mais local, com o objetivo de melhoria do ensino e da aprendizagem em língua e literatura. Em comuns,

essas práticas vinculam leitura e produção de textos aos diferentes espaços sociais, explorando a diversidade de linguagens e suas formas de apropriação. Assim, tais propostas procuram estabelecer uma relação entre teorias produzidas nos espaços acadêmicos com as práticas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar, contribuindo com o trabalho do professor do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas.

Agradecemos aos mestres formados pela segunda turma do PROFLETRAS e também deixamos registrada nossa gratidão aos professores da UFS, UFC e UFRJ envolvidos neste projeto. Além disso, destacamos o financiamento da CAPES para a consolidação deste Programa e para a divulgação desta obra.

Itabaiana, setembro de 2017.

Os organizadores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
<i>Jeane de Cássia Nascimento Santos; José Ricardo de Carvalho; Mariléia Silva dos Reis</i>	
SEÇÃO I - GÊNEROS TEXTUAIS E PROCESSOS SOCIOCOGNITIVOS	
REFERENCIAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA EM SALA DE AULA	15
<i>Cristiane Barbalho; Leonor Werneck dos Santos</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA LEITURA DE CRÔNICAS	39
<i>Catiana Santos Correia Santana; José Ricardo Carvalho</i>	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA	57
<i>Lílian Paula Leitão Barbosa; Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin</i>	
SEÇÃO II - LITERATURA E MULTILETRAMENTOS	
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	73
<i>Isabel Carvalho da Silva; Jeane de Cássia Nascimento Santos</i>	
A RETEXTUALIZAÇÃO E O CONTO NA SALA DE AULA	91
<i>Sara Maria Fonseca da Mota; Christina Bielinski Ramalho</i>	
LEITURA DOS CONTOS DE FADAS: UMA PRÁTICA DE REESCRITA	107
<i>Wellington Santos; Carlos Magno Gomes</i>	
SEÇÃO III - LEITURAS MULTIMODAIS	
O PÔSTER CIENTÍFICO: DESAFIOS DE LEITURA E ESCRITA	129
<i>Kelly Cristina Oliveira da Silva; Márcia Regina Curado Pereira Mariano</i>	
GÊNEROS ORAIS E RÁDIO ESCOLAR	149
<i>Maria do Carmo Prado de Jesus Lima; Mariléia Silva dos Reis</i>	
O LETRAMENTO VIABILIZADO PELA LEITURA DE INFOGRÁFICOS	163
<i>Neilton Falcão de Melo; Derli Machado de Oliveira</i>	



REFERENCIAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA EM SALA DE AULA

Cristiane Barbalho¹

Leonor Werneck dos Santos²

Este capítulo apresenta algumas propostas de atividades que visam ao trabalho com o processo de referenciação que foram aplicadas no ano de 2016, durante o curso PROFLETRAS na UFRJ, em três turmas do 9º ano na rede municipal do Rio de Janeiro. Para a confecção dessas atividades, foram considerados os avanços alcançados em Linguística de Texto (LT), no que se refere aos processos referenciais, vinculados aos pressupostos teóricos de Mondada e Dubois (2003), Koch e Elias (2007), Cavalcante (2013), Santos (2014), dentre outros pesquisadores, que, além de contribuições sobre o assunto, destacam o papel recategorizador da referenciação. Além disso, também foram levadas em consideração as novas abordagens sociocognitivas e interacionistas, assim como a noção de inferência como um recurso importante para a construção de sentido textual (KOCH; ELIAS, 2007; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2014).

No geral, apresentamos resultados parciais das aplicações dessas atividades, a fim de verificar se realmente essa articulação entre aspectos linguísticos e leitura, levando em conta as conquistas alcançadas em LT, promoveu um ensino de LP mais crítico e lógico. Indo ao encontro das orientações nos documentos oficiais, a abordagem da recategorização dos processos referenciais na educação básica foi associada ao ensino do gênero carta do leitor.

1 Mestre em Letras pelo Profletras da UFRJ. Professora da SEERJ. Bolsista CAPES (2014/2016).

2 Profa. Dra. da UFRJ e do Mestrado Profissional em Letras em Rede, Unidade do Rio de Janeiro.

Assim, conforme preveem os PCN, objetivamos articular um ensino de LP que envolva leitura e análise linguística, tendo a língua como um produto histórico, social, pragmático e interacional, de acordo com o estudo de gêneros proposto por Koch (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2007), Marcuschi (2010), dentre outros.

TEXTO E REFERENCIAÇÃO

Para a LT, o texto não tem, atualmente, uma dimensão apenas formal, mas recebe também um tratamento de ordem sociocognitiva e interacionista (KOCH; ELIAS, 2007). Nessa perspectiva, para a sua compreensão, é necessário que o interlocutor reconheça, além dos aspectos linguísticos presentes nele, as intenções comunicativas dos seus enunciadores, associando o seu conhecimento de mundo armazenado em sua memória.

Essa visão pressupõe um leitor/ouvinte ativo e o tratamento do texto como um lugar de interação entre os sujeitos envolvidos no propósito comunicativo. Não há nesse caso uma hierarquia entre autor – leitor, em que este tentaria apenas identificar o pensamento e as ideias prontas e finalizadas daquele, materializadas na superfície textual: “O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação.” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11). Para Koch e Elias (2007, p. 21), “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”, configurando-se como um processo extremamente complexo de interação.

Além disso, a língua, nessa perspectiva, é tratada como um fator cultural e social (AZEREDO, 2006, p. 13). Dessa forma, identifica-se que o texto também expressa valores culturais e sociais que circulam em determinadas comunidades e podem variar no tempo e no espaço. Assim, “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10, *apud* MARCUSCHI, 2010). Porém, não se pode entender o texto como um reflexo da realidade em que ele foi concebido, mas como uma

reconstrução do mundo. O texto, de acordo com Marcuschi (2008, p. 72, grifos do autor), “*refrata o mundo na medida em que o reordena e o reconstrói*”.

Nessa perspectiva, há no texto a concretização dos elementos do mundo que cercam os sujeitos. Isso significa dizer que nele estão expressos valores, crenças, ideias, configurando não o mundo, mas o que se interpreta dele. Tanto a língua como o texto, para a LT atualmente, são um local de interação e uma construção também social, em que vão convergir ações cognitivas dos interlocutores. O texto ganha, de acordo com essa visão, um caráter instável, uma vez que não representa o mundo propriamente dito, mas um “objeto de dizer”, uma forma de encarar a realidade e de julgá-la. Há no texto marcas sociais e ideológicas, orientações discursivas que vão direcionar, por exemplo, a construção de anáforas, determinadas concordâncias sintáticas e escolhas linguísticas que são realizadas pelo enunciador no momento da produção de textos, tanto orais como escritos. O enunciador faz escolhas de sentenças e de vocábulos, no momento da produção textual, atreladas às suas convicções, suas crenças, seu modo de ver o mundo. Não há texto neutro, sem marca de ideologia, e desenvolver estratégias de leitura que despertem nos alunos essa consciência é extremamente importante, para a construção e compreensão textual de forma crítica e ativa.

Como o texto passa a ser entendido como algo inacabado, numa visão interacional e sociocognitiva, os processos referenciais deixam de ser compreendidos como meros elementos de apontamento e retomadas no texto, em um movimento linear, por meio de setas e de total equivalência entre os termos envolvidos (SANTOS; LEAL, 2012) em que se levava em consideração apenas a materialidade textual. Para interpretar os mecanismos de coesão textual, entre eles os de referenciação, não basta, então, “mirar” o texto, mas também levar em conta os valores, os saberes dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo. As palavras não revelam mais objetos da realidade, mas objetos-de-discurso, pois se entende que, por meio das escolhas lexicais que são realizadas pelo interlocutor, por exemplo, esse enunciador não representa o mundo, mas a sua forma de

vê-lo e julgá-lo.

Assim, “Não há signo neutro, não há linguagem totalmente objetiva, isenta de posicionamento, a imparcialidade na linguagem é um mito, uma ilusão” (SANTOS, 2015, p.6). Vejamos exemplos retirados de um dos textos lidos pelos alunos durante a aplicação das atividades propostas que se encontram nesse artigo:

Exemplo I

A indústria do tabaco sabe disso há muito tempo – os primeiros relatos científicos dizendo que fumar faz mal foram publicados há quase 200 anos –, mas sempre preferiu mentir. Nos anos 60, chegou a veicular propagandas dizendo que determinada marca de cigarros era “a mais consumida pelos médicos”. Grotesco, não? E totalmente mentiroso. Como conseguia enganar as pessoas e manter estável o consumo de cigarros, a indústria do tabaco nunca precisou se mexer. Mas agora, finalmente, o cenário parece estar começando a mudar.

Só no ano passado, as vendas da Philip Morris, que lidera o mercado de cigarros, caíram 24% nos EUA. Uma queda violenta, capaz de apavorar qualquer empresa. E relatórios produzidos por dois bancos multinacionais, a que a SUPER teve acesso, reforçam esse panorama. As gigantes do tabaco vêm tendo sérios problemas no mercado financeiro, onde suas ações estão “micando”. Ou seja: a rejeição generalizada ao cigarro, que você vê no seu dia-a-dia, começou a doer de verdade no bolso dos barões do fumo.

Fonte: *Revista Superinteressante*³

Há, nesse fragmento retirado da revista *Superinteressante*, o referente “A indústria do tabaco”, que é retomado pela repetição de “a indústria do tabaco”, e pelos sintagmas nominais “gigantes do tabaco” e “barões do fumo”. Percebemos que, nessa cadeia referencial, embora haja uma correferencialidade entre os termos, por se referirem ao mesmo objeto do discurso, os elementos destacados não se limitam a retomar o referente, para evitar, por exemplo, a repetição de palavras; além disso, não há entre eles uma total equivalência de sentido. É importante identificar, nessa sequência, que as escolhas lexicais feitas pelo enunciador apontam não só para um referente

3 Disponível em <<http://super.abril.com.br/tecnologia/o-novo-cigarro>>, acessado em: 15 de maio de 2016.

linguístico, mas também para um campo ideológico que se constrói por meio das relações estabelecidas socialmente, revelando os seus julgamentos e valores.

Ao se referir à “indústria do tabaco” como “gigantes do tabaco”, há, por meio do termo “gigantes”, uma recategorização do elemento inicial, ocorre o acréscimo de uma informação nova para o interlocutor desse texto, fazendo-o construir a imagem dessas indústrias de tabaco que pode ser entendida como grandiosas e também poderosas. Com o sintagma nominal “barões do fumo”, essa visão é ratificada, pois há novamente uma recategorização do objeto do discurso “indústria do tabaco”: um título de nobreza, destacando o seu poder no cenário comercial. Identificamos aqui ainda a necessidade de que o interlocutor reconheça o significado do termo “barões”, ativando o seu conhecimento de mundo, para a construção da compreensão textual, realizando inferências e ligações entre o explícito e o implícito.

Verificamos com essa cadeia referencial que, de fato, os objetos do discurso são construídos e reconstruídos textualmente e que a referenciação é um importante mecanismo argumentativo, à medida que não se limita a retomar elementos linguísticos, mas os recategoriza. Além disso, verificamos também como é importante a associação entre os conhecimentos prévios para entender as relações referenciais construídas no texto, uma vez que os mecanismos de referenciação são vistos como um processo cultural que pode ser modificado na interação autor-texto-leitor. As escolhas realizadas pelo enunciador em uma cadeia referencial não são aleatórias e estão ligadas à intencionalidade, ao gênero textual, e também a elementos que não são linguísticos, mas motivados pelo princípio sociocognitivo da linguagem e dos textos. Assim, de acordo com Koch e Marcuschi (1998, p.164), “referir não é mais uma atividade de “etiquetar” um mundo existente e inicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva”.

De acordo com alguns teóricos da LT, como Koch e Marcuschi (1998) e Koch (2014), os objetos do discurso podem sofrer uma manutenção na construção textual, sendo ativados/introduzidos, reativados ou desativados para a introdução de outros objetos do discurso. Na introdução, o referente/objeto do discurso que até aquele momento

não foi mencionado é introduzido no texto, sendo o foco do discurso. Na manutenção, um determinado referente já mencionado é reativado no discurso por meio de uma forma referencial, de maneira que permaneça no foco o mesmo objeto do discurso. Já a desativação ou desfocalização ocorre quando um novo objeto do discurso é introduzido, passando a ser o foco. Nesse momento, o objeto que foi retirado do foco fica em estado de ativação parcial, estando disponível para outra utilização mais à frente no discurso, se necessário. Assim, entendemos que o processo referencial se constrói por meio desses três movimentos em relação ao objeto do discurso: ativação (introdução), reativação (manutenção) e desativação (desfocalização).

Para Cavalcante (2011), na introdução, as ocorrências são novas e formalmente estão sendo apresentadas no texto pela primeira vez, não estão apoiadas em nenhum outro elemento textual. Os elementos que resgatam esse referente mencionado pela primeira vez no texto, dando continuidade, fazendo a sua manutenção, provocando sua recategorização, são denominados de anáforas. De acordo com Cavalcante (2014), as anáforas podem ser classificadas de três formas distintas, dependendo da relação que são concretizadas na tessitura textual: diretas, indiretas e encapsuladoras.

Não é objetivo desta pesquisa apresentar uma discussão aprofundada sobre a classificação das anáforas, nem abordar a problematização que estudos mais recentes fazem em relação a ela. Mas, torna-se pertinente diferenciá-las, já que essas nomenclaturas são utilizadas na análise dos dados desta pesquisa.

Assim, na anáfora direta, existe uma correferencialidade entre o referente e a anáfora, na construção das relações textuais, em que se retoma um mesmo objeto do discurso. No fragmento abaixo, do *corpus* de uma das produções textuais realizadas pelos alunos, identificamos o uso de uma anáfora direta por meio da forma pronominal *ele*, que se refere ao antecedente *texto*:

Produção textual I

Aluno 2: Gostaria de dizer que adorei **o texto**, ele foi bem profundo, pois (0) teve sinceridade e uma verdade que assombra a minha mente algumas noites, me fazendo refletir junto ao professor sobre algumas coisas.

Entre os termos *texto* e *ele*, existe uma relação de correferencialidade, em que ocorre a retomada total do mesmo objeto do discurso, contribuindo para sua manutenção temática, deixando-o no foco do discurso.

Já na anáfora indireta, não há uma correferencialidade entre os termos e se enfatiza um maior processo de inferência, de associação entre os elementos que estão ancorados não apenas a elementos linguísticos, mas também extralinguísticos, do nosso conhecimento de mundo. Não há uma relação concreta de equivalência e ocorre a introdução de um novo objeto do discurso. Nesse caso, “a anáfora ativa um novo objeto de discurso, cuja interpretação é dependente de dados introduzidos, mas não retoma o mesmo referente” (CAVALCANTE, 2013, p. 125).

Para exemplificar esse processo, segue o exemplo abaixo, também retirado de redações produzidas pelos alunos:

Produção textual II

Aluno 4: Para nós, alunos de escola pública, temos que nos esforçar em dobro para conseguir passar em prova de concurso para entrar em uma escola boa, e também nossos pais não têm condição de pagar uma faculdade particular, então, temos que nos esforçar ainda mais para poder ter a chance de entrar em uma faculdade pública.

Percebemos, nesse exemplo, que o referente *prova de concurso* não é correferencial às anáforas indiretas *escola boa*, *faculdade particular* e *escola pública*. Não se trata do mesmo objeto do discurso, mas de um objeto que se constrói a partir da associação com o outro. Existe entre eles, pelo nosso conhecimento de mundo e pelas inferências que podem ser estabelecidas, uma relação associativa. Não causa estranheza ao leitor a presença deles na continuidade das informações que são explicitadas no texto, porque de alguma forma eles se relacionam. Mas não se pode dizer que estejam se referindo ao mesmo objeto do discurso.

Já a anáfora encapsuladoras não se refere a um objeto do discurso especificamente, mas a conteúdos textuais, implícitos ou explícitos. O

encapsulador não apresenta um antecedente claramente delimitado no texto, mas se liga a conteúdos espalhados no contexto, recuperando informações velhas e enunciando novas informações, exigindo do interlocutor a reconstrução do seu sentido. Essas funções desempenhadas pelos encapsuladores podem ser percebidas com o exemplo abaixo, retirado do *corpus* dos textos produzidos pelos alunos:

Produção textual II

Aluno 1: E você, professor, consegue deixar isso bem claro no texto, pois foi muito bem escrito e articulado, talvez seja porque de fato essa história realmente aconteceu, além do mais, desde quando você era meu professor eu sabia que o senhor tinha esse talento.

Nesse exemplo, o sintagma nominal introduzido por um pronome demonstrativo “esse talento” funciona como uma anáfora encapsuladora, não se referindo a um fragmento específico do texto, mas à ideia que é construída anteriormente, com um valor resumitivo e, nesse caso, axiológico também.

Constatamos, portanto, que todos os processos anafóricos podem desencadear a recategorização de um objeto-de-discurso, alguns com uma ênfase mais argumentativa do que outros, auxiliada e sinalizada por pistas linguísticas espalhadas pelo contexto ou ancorada em outros referentes. Além disso, as escolhas realizadas pelo enunciador não são aleatórias, mas motivadas por fatores textuais e extratextuais, podendo recategorizar os objetos-de-discurso que são construídos e reconstruídos textualmente. E os referentes presentes em uma cadeia revelam não o mundo, mas a forma como ele é percebido e julgado, configurando-se como um importante mecanismo argumentativo.

Porém, como apontam Santos e Colamarco (2014, p. 48):

Nos livros didáticos brasileiros, ainda há uma abordagem superficial de mecanismos de progressão textual, muitas vezes há frases descontextualizadas para ilustrar recursos coesivos e presença de textos apenas para exemplificação, sem explorar como os elementos linguísticos aprendidos contribuem na construção de sentido desses textos; alguns livros, quando

tratam dos processos referenciais, restringem-se à identificação dos referentes ou à eliminação de repetição, sem considerar aspectos textuais e discursivos envolvidos na construção e no processamento dos textos.

Assim, torna-se extremamente pertinente a formulação de atividades que tratem a referenciação numa perspectiva sociocognitiva e interacionista para o ensino fundamental, a fim de ajudar na construção de alunos/leitores mais críticos e conscientes de suas escolhas linguísticas e o caráter argumentativo delas, atendendo a um dos princípios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação ao ensino de língua portuguesa que deve se centrar “na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística.” (Brasil, p. 31).

PROPOSTA DIDÁTICA

Nesta proposta de atividade, formulamos questões que vão além da identificação dos elementos retomados no processo de referenciação, despertando no aluno a consciência do caráter argumentativo e ideológico das escolhas realizadas pelos seus enunciadores. Assim, abordamos temáticas discutidas pela Linguística de Texto, sem abordar as nomenclaturas e as diferenças entre os processos referenciais, mas trabalhando o caráter recategorizador promovido pelas escolhas, contribuindo para a interpretação de textos e para uma leitura mais crítica.

Proposta de atividade 1

O novo cigarro (Bruno Garattoni - fragmento)

Para combater a queda nas vendas, a indústria do tabaco tenta desenvolver um fumo que faça menos mal à saúde - e apela para engenharia genética e tecnologias radicais, como a máquina de fumar e o cigarro eletrônico. Será que dá para confiar?

Fumar, todo mundo sabe, faz mal. E como: segundo a Organização Mundial da Saúde, o cigarro mata até 50% dos tabagistas. Por isso, cada vez menos gente fuma – no Brasil, a porcentagem caiu de 34% para 16% da população. Na maioria dos lugares públicos, não é permitido fumar. Nos EUA, a repressão é ainda mais forte: você não pode fumar num quarto de hotel nem dentro do carro, e até na rua está ficando mais difícil (é obrigatório manter uma distância de pelo menos 5 metros de qualquer porta). Em suma: no século 21, o fumo é execrado pela sociedade. Mas e se existisse um cigarro que não fedesse, não soltasse fumaça nem fosse perigoso para a saúde – ou que, pelo menos, não fizesse tão mal? Como 1 bilhão de pessoas no mundo ainda fumam, isso poderia salvar ou prolongar até 500 milhões de vidas (e isso sem contar as pessoas que sofrem os malefícios do fumo passivo). Será possível? Pouca gente sabe, mas já existem vários projetos científicos em busca de um “cigarro 2.0”. Mas como eles funcionam? O que a gigantesca indústria do tabaco, que fatura quase US\$ 100 bilhões por ano só nos EUA, está fazendo para tentar sobreviver ao século 21? O que vai acontecer com o cigarro? E com os fumantes? Continue lendo a matéria e vamos descobrir.

Não é de hoje que a indústria do tabaco tenta desenvolver um cigarro menos prejudicial à saúde – ou pelo menos procura nos convencer disso. Os esforços começaram na década de 1950, com o lançamento dos primeiros cigarros com filtro, e a segunda onda veio nos anos 70, com os chamados “baixos teores”, ou seja, cigarros que contêm menos nicotina e alcatrão. Não adiantou nada: mesmo com filtro, o tabaco continua matando, e diversos estudos mostraram que os cigarros “light” fazem tanto mal, ou até mais, que os tradicionais. Mesmo que cada cigarro, em si, seja menos tóxico, o fumante acaba tragando mais, ou consumindo mais cigarros, para obter a mesma quantidade de nicotina (que é a substância viciante presente no tabaco).

A indústria do tabaco sabe disso há muito tempo – os primeiros relatos científicos dizendo que fumar faz mal foram publicados há quase 200 anos –, mas sempre preferiu mentir. Nos anos 60, chegou a veicular propagandas dizendo que determinada marca de cigarros era “a mais consumida pelos médicos”. Grotesco, não? E totalmente mentiroso. Como conseguia enganar as pessoas e manter estável o consumo de cigarros, a indústria do tabaco nunca precisou se mexer. Mas agora, finalmente, o cenário parece estar começando a mudar.

E por um motivo muito simples. Só no ano passado, as vendas da Philip Morris, que lidera o mercado de cigarros, caíram 24% nos EUA. Uma queda violenta, capaz de apavorar qualquer empresa. E relatórios produzidos por dois bancos multinacionais, a que a SUPER teve acesso, reforçam esse panorama. As gigantes do tabaco vêm tendo sérios problemas no mercado financeiro, onde suas ações estão “micando”. Ou seja: a rejeição generalizada ao cigarro, que você vê no seu dia-a-dia, começou a doer de verdade no bolso dos barões do fumo. (...)

1) No primeiro parágrafo do texto, há várias informações sobre o fumo, inclusive que ele é proibido no Brasil em locais públicos.
a) “Nos EUA, a repressão é ainda mais forte: você não pode fumar num quarto de hotel nem dentro do carro, e até na rua está ficando mais difícil (é obrigatório manter uma distância de pelo menos 5 metros de qualquer porta)”. Nessa frase retirada do texto, a que “repressão” o texto se refere?
<i>Sugestão de resposta: Ao ato de fumar em locais públicos.</i>
b) No dicionário Aurélio, temos, por exemplo, como sinônimos para “repressão” a palavra “impedimento”. Nesse contexto, poderíamos substituir uma pela outra (repressão por impedimento) sem alterar o sentido da frase? Justifique sua resposta:
<i>Sugestão de resposta: Não, pois, embora sejam sinônimas, a palavra repressão pressupõe que a proibição é muito maior.</i>
2) Ainda no quarto parágrafo, a expressão “ <u>indústria do tabaco</u> ” é substituída por “ <u>gigantes do tabaco</u> ” e “ <u>barões do fumo</u> ”.
a) O que essas duas expressões trazem de informações novas quando comparadas à expressão inicial “indústria do tabaco”?
<i>Sugestão de resposta: Os termos “gigantes” e “barões” ajudam a construir uma ideia de poder e riqueza dessas indústrias do tabaco.</i>
b) Pode-se dizer que o autor se utilizou dessas duas novas expressões no texto somente para evitar a repetição de “ <u>indústria do tabaco</u> ”?
<i>Sugestão de resposta: Não.</i>

Fonte: (cf. BARBALHO, 2016, p. 48)

O objetivo dessas questões é fazer o aluno perceber o processo de referenciación por meio de formas nominais e reconstruir a ideia da relação de sinonímia, destacando o seu papel recategorizador e construtor de um objeto de discurso. Ao propor esse tipo de atividade, esperamos ampliar para além das relações pronominais a função da referenciación e também fazer com que o aluno conclua que a referenciación, nas formas nominais, não está a serviço apenas de um mecanismo que almeja evitar a repetição de palavras em um texto, por vezes tão condenável nas aulas de LP no ensino fundamental, mas é também e principalmente um mecanismo de construção de sentido, argumentativo do texto e revelador de ideologias.

Especificamente, na questão 1, na letra (a), pretendemos levar o aluno a perceber que o processo de referenciação nem sempre se refere a uma palavra especificamente, como geralmente as questões que exploram esse assunto costumam fazer, mas mostrar que ele pode se referir a fragmentos maiores, como os encapsuladores e, ao ser realizado por meio de uma forma nominal, revela a maneira que o enunciador pensa sobre determinado assunto. Na letra (b), pretendemos fazer o aluno refletir sobre as escolhas realizadas pelo enunciador, concluindo que não há sinônimos perfeitos para expressar o que se pensa e que as escolhas lexicais que são feitas revelam o modo de ver o mundo.

Na questão 2, é destacado o referente “indústria do tabaco” e os termos que fazem referência a ele: “gigantes do tabaco” e “barões do fumo”. Com essa questão, pretendemos reforçar os conceitos que já foram encadeados nas questões anteriores e fazer os alunos concluir que com as escolhas lexicais inferimos a forma como enxergamos a realidade e essas expressões nominais vão recategorizando o referente e trazendo novas informações, reconstruindo-o no texto.

Proposta de atividade 2

Cartas dos leitores - População de rua

Marcelo Garcia, secretário de Assistência Social da prefeitura, diz que, se a retirada da população de rua fosse simplesmente uma preocupação estética, seria fácil fazê-lo, bastando criar um abrigo para 3.000 pessoas que vivem abandonadas. Esquece-se ele de que essa desordem reduz o fluxo de turistas em nossa cidade e impede que milhares de empregos sejam criados em hotéis, pousadas, bares e restaurantes. Esses empregos beneficiariam exatamente a população pobre que ele pretende evitar que vá para as ruas.

Marcia Gouveia (por *email*, 18/11), Rio.

Cada vez mais nós, cariocas, ficamos chocados e envergonhados com as cenas que presenciamos em toda a cidade, e no centro principalmente: os sem-teto estão cada vez em um número assustadoramente maior, dormindo sob marquises de prédios. São centenas de pessoas – crianças inclusivas – em estado lastimável, sem qualquer higiene. Até quando os governantes do estado e do município permanecerão insensíveis a esse problema social tão grave?

Fernando Frederico Souza Cardoso. (por *email*, 17/11), Rio.

3- A seção “carta dos leitores” acima é intitulada de “População de rua”.
a) A que pessoas esse título se refere?
<i>Sugestão de resposta: às pessoas que se abrigam nas ruas.</i>
b) De que outra forma geralmente essas pessoas são chamadas pela sociedade?
<i>Sugestão de resposta: moradores de rua, mendigos, sem-teto, pivetes, drogados.</i>
c) Compare as respostas que você deu na letra (b) com o título “População de rua”. Todas as respostas poderiam servir como sinônimos para o título sem nenhuma mudança de sentido?
<i>Sugestão de resposta: Não.</i>
d) Justifique a sua resposta anterior.
<u>Sugestão de resposta:</u> O aluno deverá aqui comparar a expressão “população de rua” com os outros termos e verificar que em alguns deles há um juízo de valor, há uma marca depreciativa, pejorativa e preconceituosa em relação a esse grupo.

Fonte: (cf. BARBALHO, 2016, p. 55-56)

As questões da proposta de atividade 2 têm como base duas cartas dos leitores, publicadas no Jornal *O Globo*, sobre um mesmo assunto: população de rua. Há aqui a tentativa de fazer com que o aluno articule as informações que estão no texto com o seu conhecimento enciclopédico (KOCH; ELIAS, 2008), fazendo inferências e traçando comparativos entre as formas usadas nos textos em questão com outras possibilidades que estão no campo social e são do conhecimento de mundo dos alunos. Por meio da comparação das cartas, esperamos reforçar a ideia de que não há sinônimos perfeitos e fazer o aluno compreender que as escolhas lexicais realizadas no processo de comunicação revelam a maneira como se vê o mundo. Assim, reforçamos que não há produção de textos neutros, isentos de ideologia, e que uma das formas de perceber isso é por meio do campo da referenciación pelas formas nominais.

As atividades propostas neste artigo foram aplicadas em três turmas do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2016. Foram analisadas respostas dadas por quatro alunos de cada turma, a fim de observar se essa nova forma de abordagem de fato conseguiu atingir os objetivos traçados inicialmente de despertar no aluno o caráter crítico e argumentativo das escolhas referenciais na produção de texto, contribuindo para a formação de leitores mais conscientes na sua língua materna.

Assim, analisaremos as respostas dadas pelo total dos doze alunos à primeira proposta de atividade apresentada neste artigo:

Na primeira proposta, apresentaremos as respostas dadas às questões 1e 2.

Questão 1A

Questão 1: (A) “Nos EUA, a repressão é ainda mais forte: você não pode fumar num quarto de hotel nem dentro do carro, e até na rua está ficando mais difícil (é obrigatório manter uma distância de pelo menos 5 metros de qualquer porta)”. Nessa frase retirada do texto, a que “repressão” o texto se refere?

Quadro 1. Respostas dadas pelos alunos para a questão 1(A)

Alunos	Respostas
Aluno 1	“A repressão de que as pessoas sejam proibidas de fumar em locais públicos.”
Aluno 2	“Repressão ao uso do cigarro”
Aluno 3	“A palavra repressão se refere ao uso do cigarro”
Aluno 4	“Repressão ao uso do cigarro”
Aluno 5	“Repressão ao uso do cigarro”
Aluno 6	“Ao uso do cigarro”
Aluno 7	“Se refere a repressão ao uso do cigarro”
Aluno 8	“Refere-se ao impedimento do fumo”
Aluno 9	“Que assim como o cigarro faz muito mal pra quem tá fumando, ele também faz mal pra quem está perto. Refere-se à proibição de fumar.”
Aluno 10	“O cigarro faz muito mal pra quem fuma, e para quem tá perto também.”
Aluno 11	“À não poder fumar em locais públicos”
Aluno 12	“Repressão ao uso do cigarro”

Fonte: as autoras

De uma forma geral, nessa questão, a maioria dos alunos conseguiu chegar a uma conclusão bem próxima da esperada. As respostas se dividiram basicamente em três variáveis: a proibição ao uso do cigarro (Variável I), a proibição ao uso do cigarro em locais públicos (Variável II) e uma resposta que fugiu ao que se esperava, dada pelo aluno 10, uma vez que ele não aponta a que repressão o texto se refere, mas sim aos efeitos trazidos pelo uso do cigarro, a partir de inferências feitas dos possíveis motivos dessa repressão de que trata o texto (Variável III). Percebemos nessa última variável que, embora o aluno não tenha respondido ao esperado, ele reflete sobre o que está sendo discutido e relaciona a sua resposta a outras informações que estão no texto e também no seu conhecimento de mundo. Isso pode ter acontecido, possivelmente, porque o aluno não se deteve ao enunciado da questão, respondendo algo que se relaciona com o assunto, mas que não responde diretamente ao que está sendo questionado.

Questão 1B

No dicionário Aurélio, temos, por exemplo, como sinônimos para “repressão” a palavra “impedimento”. Nesse contexto, poderíamos substituir uma pela outra (repressão por impedimento) sem alterar o sentido da frase? Justifique sua resposta.

Nesse item, nenhum dos 12 alunos cujas respostas estão sendo analisadas conseguiu responder. Isso talvez se deva ao fato de se tratar de uma forma diferente de abordar o assunto e pela própria complexidade interpretativa do enunciado. Foi necessária aqui uma intervenção do professor, para direcionar a construção desse saber, a partir de outros exemplos. Depois de os alunos tecerem considerações, foi construída coletivamente, ao final, uma resposta, a partir do que eles mesmos falaram. Como padrão, criamos para essa questão coletivamente as seguintes respostas:

Quadro 2. Respostas construídas coletivamente pelas turmas para a questão 1(B)

Turma A	Turma B	Turma C
“Não. Porque a intensidade da palavra impedimento é menor do que repressão”	“Não. Porque a intensidade da palavra repressão é maior”	“Não. Porque muda a intensidade de proibição”

Fonte: as autoras

Dando sequência ao objetivo do item (B) da questão 1, foi formulada a questão 2, a fim de que o aluno consiga perceber no processo de referenciação das formas nominais os valores ideológicos do enunciador do discurso. Essa questão também é dividida em itens (A) e (B) e fazem referência ao mesmo texto das questões anteriores.

Questão 2A

2) Ainda no quarto parágrafo, a expressão “indústria do tabaco” é substituída por “gigantes do tabaco” e “barões do fumo”.

(A) O que essas duas expressões trazem de informações novas quando comparadas à expressão inicial “Indústria do tabaco”?

Quadro 3. Respostas dadas pelos alunos para a questão 2(A)

Alunos	Respostas
Aluno 1	“Quando é utilizado as palavras gigantes e barões da um aumento de poder a indústria do tabaco.”
Aluno 2	“Uma grande indústria grande de cigarro.”
Aluno 3	Porque as palavras gigantes e barões do fumo tem o significado a mais, um significado de poder grandes destacarem.”
Aluno 4	“Uma grande indústria de cigarro.”
Aluno 5	“Porque as expressões gigantes do tabaco e barões do fumo se destacam pois tem o sentido de poder.”
Aluno 6	“Poder, uma grandeza, mas que tem o mesmo referente.”
Aluno 7	“Elas trazem mais poder a frase indústria do tabaco.”
Aluno 8	“Que a indústria do tabaco são gigantes em venda.”
Aluno 9	“Gigantes do tabaco é uma palavra mais leve, e barões do fumo quer dizer que é uma grande empresa, que o negócio com a venda de cigarro vai bem.”
Aluno 10	“Gigantes do tabaco dá uma expressão mais forte”
Aluno 11	“Dizer que a indústria está crescendo.”
Aluno 12	“Porque gigantes dá poder, destaca um significado a mais.”

Fonte: as autoras

Em todos os casos, percebemos que os alunos conseguiram identificar uma ideia de crescimento, de gradação que as expressões *gigante do tabaco* e *barões do fumo*, escolhidas pelo enunciador, dão à *indústria do tabaco*. Houve duas principais variáveis presentes de maneira direta em dez das doze respostas acima: uma em que se des-

tacou o poder das empresas (Variável I), e em outra, a grandiosidade delas, ou pelo tamanho físico, ou pela sua importância no mercado de vendas (Variável II).

Somente nas respostas dos alunos 10 e 11 é que pelo menos uma dessas variáveis não foi percebida. Mesmo assim, eles conseguiram identificar uma relação de gradação crescente que essas expressões atribuem ao referente, identificando uma adição de significados que essas formas nominais vão agregando ao termo inicial “indústria do tabaco”. Chama a atenção também na análise dessas respostas que o Aluno 6 se utiliza do termo “referente”, após a discussão realizada na análise em sala da questão 2. Isso demonstra que alguns alunos já internalizaram termos utilizados durante a construção conceitual e já os inserem em suas respostas.

Além disso, comparando as respostas de 2(A) à questão 1(B) – que nenhum aluno conseguiu responder –, inferimos que os alunos alcançaram de forma muito rápida um dos principais objetivos deste trabalho, que é reconhecer os processos referenciais nominais como reveladores de opiniões e valores do produtor do texto. Reconhecer que as escolhas para nomearmos a realidade não são aleatórias, mas guiadas pelo nosso modo de pensar o mundo, nomeando por isso não a realidade, mas o julgamento que fazemos dela.

Na sequência, na questão 2(B), solicitamos aos alunos para concluir, a partir de toda discussão traçada, se é possível haver sinônimos perfeitos, palavras com o mesmo sentido em que uma pode ser usada no lugar da outra com total equivalência de significado. Tivemos o cuidado com essa questão de fazer o aluno chegar a uma conclusão e não apresentar uma resposta pronta, para que ele pudesse construir o conceito a partir da sua reflexão sobre o uso da língua.

Questão 2(B)

B) Pode-se dizer que o autor se utilizou dessas duas novas expressões no texto somente para evitar a repetição de “indústria do tabaco”?

Quadro 4. Respostas dadas pelos alunos para a questão 2(B)

Alunos	Respostas
Aluno 1	“Não, também para expressar sua opinião a indústria do tabaco.”
Aluno 2	“Não, mas para também trazer um sentido a mais.”
Aluno 3	“Não, mas para também trazer um sentido a mais.”
Aluno 4	“Não, ele colocou outros sinônimos para trazer outros significados.”
Aluno 5	“Não, pois trouxe um acréscimo de sentido.”
Aluno 6	“Não, pois cada um dá um sentido a mais, diferente, de acréscimo.”
Aluno 7	“Não, foi para trazer mais informações a indústria do tabaco.”
Aluno 8	“Sim e ao mesmo tempo não.”
Aluno 9	“Também, mas para expressar uma palavra mais forte, com uma intensidade maior.”
Aluno 10	
Aluno 11	“Não também é utilizado para mostrar a grandiosidade, a importância e destaque.”
Aluno 12	“Não, mas para também mudar o sentido, dando a ideia de que a indústria é grandiosa.”

Fonte: as autoras

Nessa questão, apenas um aluno não conseguiu responder. Solicitamos, durante a aplicação da atividade em algumas questões, que, se eles não conseguissem responder a algum item, deixassem em branco, a fim de que pudéssemos identificar as possíveis dúvidas e assim criar estratégias para saná-las. Das 11 respostas obtidas, 10 começam com o **“Não”**, demonstrando que os alunos perceberam que o uso das palavras “gigantes do tabaco” e “barões do fumo” não se limitava à preocupação de evitar a repetição da expressão “indústria do tabaco”. Houve nessas 10 respostas duas principais variáveis: uma em que se destacou o fato de as expressões trazerem para “indústria do tabaco” um acréscimo de sentido, de informações, uma mudança de intensidade (Variável I); e outra em que se percebeu o uso das expressões para demonstrar uma opinião (Variável II). Identificamos que após o encaminhamento feito nas questões anteriores e das discussões traçadas, de uma forma geral, os alunos mudaram o conceito inicial sobre sinônimos e começaram a perceber o uso das palavras para expressar julgamentos e opiniões ainda no primeiro bloco de atividades.

Apenas a resposta construída pelo aluno 8 não se enquadró nessas duas variáveis: “sim”, pois as novas expressões evitam a repetição de palavras, mas “ao mesmo tempo não”, pois ele possivelmente já consegue identificar que essas novas expressões não se limitam a esse objetivo na construção do texto. Inferimos dessa resposta que o aluno conseguiu perceber que de alguma forma elas desempenham outras funções, que ele ainda não consegue expressar por meio de um texto.

Na segunda proposta, analisamos as respostas dadas à questão 3:

Questão 3

3- O título da seção “carta dos leitores” acima é intitulado de “População de rua”.
a) A que pessoas esse título se refere?
b) De que outra forma geralmente essas pessoas também são chamados pela sociedade?
c) Compare as respostas que vocês deram na letra (b) com o título “População de rua”. Todas as respostas poderiam servir como sinônimos para o título sem nenhuma mudança de sentido?
d) Justifique a sua resposta anterior.

Quadro 5. Respostas dadas pelos alunos para a questão 3

Alunos	Resposta (A)	Resposta (B)	Resposta (C)	Resposta (D)
Aluno 1	“Os moradores de rua”	“Cracudo”	“Não”	“Pois quando diz “cracudo” está afirmando que ele é usuário de crac e não apenas morador de rua.”
Aluno 2	“As pessoas que não possuem uma casa e vivem nas ruas”	“Sem teto ou mendigos”	“Não apesar de se referir as mesmas pessoas”	“Pois cada uma delas tem um sentido diferente. Ex. usando sem teto a pessoa não possui uma casa já mendigo a pessoa está mendigando algo.”
Aluno 3	“Aos moradores de rua”	“Mendigos”	“Não”	“Porque cada um expressa uma opinião diferente de se expressar.”
Aluno 4	“As pessoas que vivem na rua”	“Mendigos, abandonados, etc”	“Não”	“Não poderiam servir como sinônimos porque nem toda a população de rua é mendigo ou abandonado.”

Alunos	Resposta (A)	Resposta (B)	Resposta (C)	Resposta (D)
Aluno 5	"Moradores de rua"	"Cracudos, assaltantes, mendigos e etc."	"Não"	"Porque nem todos que vivem na rua são cracudos, assaltantes."
Aluno 6	"Aos moradores de rua"	"Viciados, assaltantes, mendigos e etc."	"Não"	"Porque nem todos que vivem na rua são pessoas ruins, como assaltantes, viciados e etc."
Aluno 7	"Aos mendigos, moradores de rua, cracudo."	"Maconheiro"	"Não"	"Elas não serviriam, pois a palavra maconheiro expressa que ele é um usuário de maconha e não necessariamente uma população de rua."
Aluno 8	"As pessoas que moram na rua."	"Mendigos"	"Não"	Não respondeu
Aluno 9	"Moradores de rua, sem teto."	"Moradores de rua"	"Não"	"Porque há muitos nomes para essas pessoas."
Aluno 10	"Aos moradores de rua"	"Mendigos, moradores de rua e às vezes até ladrãozinho."	"Não"	"Porque elas tem sentido diferentes."
Aluno 11	"De moradores de rua"	"Mendingos"	"Não"	"Porque eles falam das mesmas pessoas mas eles não tem o mesmo sentido."
Aluno 12	"Aos moradores de rua"	"Mendigos"	"Não"	"A palavra "mendigos" tem mais intensidade do que "população de rua"."

Fonte: as autoras

Na resposta do item A, houve apenas uma variável, em que se identificou que o título se referia *aos moradores de rua* ou pessoas que *vivem nas ruas*. Em duas respostas analisadas, houve o acréscimo dos termos *mendigos* e *cracudo* (aluno 7) e *sem teto* (aluno 9). Nesses dois casos, as respostas acabam revelando um julgamento que os alunos fazem sobre esse grupo, influenciados por uma construção social, uma vez que as expressões expostas pelo aluno 7, por exem-

plo, não são utilizadas em nenhuma das cartas reproduzidas que serviram de base para a formulação dessa questão.

Dando sequência à análise, no item B perguntamos de que outras formas as pessoas mencionadas no item A também são chamadas pela sociedade. Como observamos no Quadro 5, todos os vocábulos que serviram como resposta à questão 3(B) são termos utilizados pela sociedade, em diferentes contextos, para se referir aos moradores de rua e expressam julgamentos, opiniões e preconceitos.

No item C, pedimos aos alunos que comparassem as respostas dadas por eles aos itens B e A, e dissessem se elas poderiam ser usadas como sinônimos. Todos disseram que “**Não**” e, em uma das respostas, o aluno completou com a consideração “apesar de se referir as mesmas pessoas”. Com essa questão comparativa, objetivamos, mais uma vez, fazer o aluno refletir sobre as nossas escolhas lexicais e que por meio delas não expressamos o mundo, mas a maneira como o julgamos e o vemos.

A nossa conclusão de que os alunos conseguiram atingir mais esse objetivo deste bloco de atividades é ratificada pelas respostas dadas ao item D, em que solicitamos a eles que justificassem o que haviam dito em 3(C). Em algumas dessas respostas, os alunos apenas disseram que as palavras apresentavam opiniões e sentidos diferentes, mas, na maioria delas, os alunos conseguiram desenvolver nas suas considerações explicações mais profundas sobre essas diferenças, dizendo, por exemplo, que nem todo morador de rua é usuário de droga ou um pedinte (para ser considerado um mendigo), ou uma pessoa ruim (para ser um assaltante). Esse desenvolvimento das respostas demonstra um olhar mais crítico dos alunos como leitores que começam a demonstrar mais respaldo e segurança nas justificativas de suas afirmações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do recorte feito da análise de dados, concluímos que, de forma geral, houve uma gradação, por parte dos alunos, na identificação das anáforas diretas nominais como recategorizadoras dos refe-

rentes, construindo não objetos da realidade, mas objetos-de-discurso. À medida que ocorria o avanço nas discussões das questões e dos exemplos, os alunos começaram a demonstrar um amadurecimento na leitura, apresentando um olhar mais crítico. Além disso, eles conseguiram reformular o conceito de sinonímia, compreendendo que não há sinônimos perfeitos, nem palavras com sentidos totalmente equivalentes, nem discurso isento de ideologia. Perceberam que as escolhas lexicais revelam o nosso posicionamento diante do mundo e contribuem para a construção argumentativa do texto, tanto oral como escrito.

Dessa forma, concluímos que é possível sim trazer para a sala de aula no ensino fundamental os avanços alcançados em LT sobre referenciação, a fim de levar o aluno a perceber as estratégias argumentativas nas escolhas realizadas pelos enunciadores e sujeitos envolvidos no processo de comunicação, em que os elementos referenciais não nomeiam o mundo, mas a forma como o vemos e o julgamos. Ao propor esse tipo de ensino, damos às aulas de Língua Portuguesa uma aplicabilidade para além de sala de aula, contribuindo para a formação de alunos mais críticos e conscientes no manuseio da sua língua materna.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J.C. O texto: suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, M. A. L; SANTOS, L. W. **Estratégias de leitura**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 13-26.

BARBALHO, C. S. G. S. **Processos referenciais nominais no gênero carta do leitor**: análise e propostas de atividade. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa (PCNEF). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1997.

CAVALCANTE, M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: EdUFC, 2011.

CAVALCANTE, M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

- CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. *et al.* (Org.). **Referênciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de Referênciação na Produção Discursiva. **Delta**, v. 14. p. 30-42, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referênciação. In: CAVALCANTE, M. *et al.* (Org.). **Referênciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17- 52.
- SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. M. Referênciação: continuum anáfora-dêixis. **Intersecções** (Jundiaí), v. 12, p. 224-246, 2014.
- SANTOS, L. W.; COLAMARCO, M. Referênciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. **Gragoatá**, Niterói, n. 36, p. 43-62, 2014.
- SANTOS, L.W; LEAL, C. Referênciação e leitura em textos escritos de alunos surdos. In: CAVALCANTE, M.; LIMA, S. (Org.). **Referênciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 160-180.
- SANTOS, L. W. Revel na escola: Referênciação. **Revel**, v. 13, n. 25, p. 1-8, 2015.



CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA LEITURA DE CRÔNICAS

Catiana Santos Correia Santana¹

José Ricardo Carvalho²

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) demonstra que a linguagem ocupa o papel central no desenvolvimento humano, ou seja, mostra que esse desenvolvimento ocorre em consequência *das mediações educativas e/ou formativas* realizadas no processo interativo com textos orais e escritos nas diferentes esferas sociais. Com o objetivo de investigar o processo ensino-aprendizagem que envolve o ato de ler e escrever textos, os pesquisadores dessa abordagem de estudo consideram importante a compreensão dos usos linguístico-discursivos em seus respectivos contextos de interação, configurados pelos gêneros de texto. Sendo assim, o ISD contribui com as investigações direcionadas para o processo de transposição didática voltada para a interação com gêneros de texto, observando as formas de funcionamento de atividades sociais e culturais envolvidas na interação verbal.

O ISD observa que para compreender um texto, de forma discursiva, é preciso levar em conta as formas enunciativas cristalizadas, construídas sócio-historicamente, que apoiam a formulação e a compreensão dos enunciados em uma dada situação comunicativa. Além disso, essa abordagem destaca o contexto de produção, isto é, aspectos externos que determinam a orientação do dizer no processo de interação, ou seja, reconhece a importância do papel dos participantes, do meio de comunicação e dos objetivos da situação comunicativa envolvidos na produ-

1 Mestre em Letras pelo Proletras/UFS. Professora da SEED/SE. Bolsista Capes (2014/2016).

2 Prof. Dr. da UFS e do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

ção dos enunciados, configurados a partir das seguintes questões: Qual o momento da situação enunciativa? Qual a finalidade do ato comunicativo? Qual o suporte? Quem são os interlocutores? Qual o papel social do agente produtor e de seus interlocutores? Qual o posicionamento do expositor/narrador frente ao assunto? Diante da compreensão desse contexto, é possível analisar os elementos linguístico-discursivos que contribuem para dar sentido às ações de linguagem, tal como

Bronckart (1997/1999, p.101) define a ação de linguagem em dois níveis, o sociológico e o psicológico. Sendo que no primeiro, considera a linguagem como sendo uma porção da atividade de linguagem do grupo, e no segundo nível, como sendo o conhecimento, disponível no organismo ativo e que a noção de ação de linguagem federa e integra. Para ele, as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal estão no nível psicológico. Por isso, o ISD está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. São os gêneros, como formas comunicativas, que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto que os tipos de discurso (narração, relato, discurso interativo, discurso teórico, etc.) serão considerados como formas linguísticas que entram na composição dos gêneros. (MARTINS; SAITO, 2006, p.02)

Ao adotar o ISD, consideramos o conhecimento prévio do aluno, o projeto educativo e a seleção de conteúdos significativos para o desenvolvimento das ações de linguagem envolvidas na leitura de um determinado gênero textual. No caso desta experiência de análise, escolhemos o gênero crônica humorística, pois percebemos que os alunos têm dificuldade em compreender o humor atrelado à crítica social. De forma geral podemos definir a crônica como

um gênero de texto em prosa cuja função social e/ou comunicativa é fazer refletir através da análise ou do relato de epi-

sódios, subjetivamente, por intermédio de um autor-narrador, que procurará fazer acontecer essa análise na mediação entre o cognitivo e o sensível do leitor. Para tanto, esse autor-narrador se utilizará de categorias da superestrutura dissertativa ou narrativa, respectivamente. (FERREIRA, 2005, p. 131)

Dizemos que a crônica assume funções diversas, gera uma infinidade de classificações. Ferreira (2008, p. 362/363) apresentou 23 classificações de crônica: *descritiva, narrativa, narrativa-descritiva, metalinguística, lírica, reflexiva, humorística, teatral, mundana, visual, metafísica, poema-em-prosa, crônica-comentário, crônica-informação, filosófica, esportiva, policial, jornalística, conto, ensaio e poema*. A autora conclui que muitas dessas classificações podem ser condensadas por trazerem características próximas, ou ainda rotular subclassificações. Nesse trabalho focaremos o gênero crônica humorística.

A leitura e a caracterização do gênero crônica podem configurar algumas dificuldades ao leitor iniciante, pois até entre os pesquisadores da linguagem existe certa indefinição do lugar da crônica, sendo colocada em uma posição híbrida entre o domínio da literatura e o domínio do discurso jornalístico, pois nesse tipo de texto existe a preocupação em ser fidedigno com as questões presentes na realidade, todavia se exploram recursos estéticos e imaginativos para retratar os fatos da vida cotidiana. Por esse motivo, o gênero crônica humorística destaca-se como gênero essencialmente híbrido, pois adota uma linguagem artística vinculada às notícias jornalísticas que exploram a vida cotidiana, cultural e política publicadas no suporte jornal com recursos explorados na esfera literária. Desta forma, definimos a crônica de humor como uma ação de linguagem de crítica-social organizada por meio de um relato episódico que se ocupa de fatos políticos ou costumes da vida cotidiana com abordagem estética-literária. As crônicas de humor, especificamente, promovem uma crítica bem-humorada aos padrões de comportamento social e às concepções de mundo estabelecidas em um determinado período histórico de maneira polifônica, polissêmica, levantando questões polêmicas que se encontram presente no universo social.

Observaremos como as noções de coordenadas gerais dos mundos discursivos e a relação com os atos de produção, apresentado por Bronckart (2012), podem funcionar como um recurso para analisar as crônicas humorísticas. Para o autor, os mundos discursivos apontam para o estado de referência de conjunção ou disjunção em relação ao mundo virtual (fictício) ou mundo ordinário (meio físico e sociossubjetivo – comporta os valores e crenças). O mundo discursivo do EXPOR retrata o mundo ordinário (físico) do agente-produtor-receptor, delineando localização espacial e geográfica no presente, fazendo referência a um “eu”, “aqui” “agora”.

Já o mundo do NARRAR é disjuncto do mundo ordinário, pois se realiza em um tempo e espaço distanciado, não se vinculando ao meio físico do aqui e agora. É na conjunção desses dois mundos que a crônica de humor se realiza. Ressaltamos que é possível perceber por meio de marcas linguísticas (conectivos) a passagem de um mundo para outro em seu processo de construção discursiva. Alguns conectivos permitem ajudar a promover fronteira entre os conteúdos do mundo ordinário e ficcional da crônica. Sendo assim, é possível operar analiticamente com elementos que contribuem para determinar as fronteiras que mesclam os fatos da vida cotidiana publicados em notícias de jornais em processo de interação com a expressão ficcional dos textos literários. No caso do gênero crônica de humor, reconhecemos a existência de construção ficcional de um narrador-expositor pelo agente produtor do texto que se projeta de maneira cínica e irônica para provocar o humor. Sendo assim, podemos configurar o discurso do gênero crônica de humor da seguinte forma:

Figura 1. Intersecção dos mundos discursivos



Cada mundo traz uma configuração linguística-discursiva específica com processo de textualização distinto. Para Bronckart (2012), o agente-produtor é o responsável pela criação dos dois mundos discursivos, que formulam o papel enunciativo de expositor ou narrador. O expositor distribui diferentes vozes para exprimir visões que se reportam ao mundo ordinário, normalmente de maneira implicada na forma de diálogo com o leitor. Já a figura do narrador se reporta a um espaço enunciativo que se vincula ao mundo virtual e imaginativo que não tem compromisso com parâmetros do mundo ordinário, pois se encontra distante do universo em que se situa o leitor. No caso da crônica de humor, podemos encontrar a figura enunciativa híbrida de um expositor-narrador que cruza elementos do mundo ordinário com elementos do mundo ficcional criado pelo agente produtor.

Com a finalidade de compreender como ocorrem e se manifestam as críticas nesse tipo de discurso, partimos do pressuposto de que a produção de sentido depende da constatação de relações intertextuais, da compreensão configuracional entre os tipos de discurso, da observação do jogo de vozes e da compreensão da forma de funcionamento dos mundos discursivos manifestados de forma implicada e autônoma no interior da crônica. Sendo assim, nosso propósito é observar o gênero crônica como objeto de ensino. Destacamos, ainda, aspectos da intersecção entre o mundo do EXPOR que se encontra vinculado às ações de linguagem no plano da interação entre expositor e leitor no mundo ordinário, bem como ações languageiras vinculadas ao mundo do NARRAR que exploram a criação de um mundo distanciado dos fatos compreendidos no mundo ordinário.

Diante desses desafios propomos, inicialmente, que o tratamento didático da leitura de crônica tome como base algumas atividades que alimentam o processo de reflexão desse tipo de texto com o leitor iniciante, não proficiente no gênero. Senso assim, é possível começar a leitura das crônicas de humor a partir de questões propostas na sequência:

Questões básicas

Conversa inicial
<p>Que gêneros trazem alguma crítica ou reflexão sobre o cotidiano? Dos gêneros que apontaram, há algum que tanto apresenta humor como faz uma crítica ou reflexão?</p> <p>Que recursos o autor utiliza para provocar o humor? Já ouviram falar do gênero crônica? Imaginam onde ele pode ser publicado? Que assuntos poderiam ser abordados em uma crônica?</p>

Fonte: autores

Em continuidade ao desenvolvimento da compreensão do gênero crônica humorística, em atividades de leitura, sob a perspectiva do ISD, selecionamos a crônica “Invólucro”, do autor Luis Fernando Verissimo (1936-2016), cujo fio condutor é a discussão da vaidade humana.

Texto: Invólucro

1	Telefones celulares, agendas eletrônicas e computadores portáteis cada vez mais
2	compactos, e portanto com teclas cada vez menores, pressupõem usuários com
3	dedos finos. Se vale a teoria da seleção natural de Darwin, as pessoas com dedos
4	grossos se tornarão obsoletas, não se adaptarão ao mundo da microtecnologia e logo
5	desaparecerão. E os dedos finos dominarão a Terra. Há quem diga que, como os
6	miniteclados impossibilitam a datilografia tradicional e, com o advento das
7	calculadoras, os cinco dedos em cada mão perderam a sua outra utilidade prática,
8	que era ajudar a contar até dez, os humanos do futuro nascerão só com três dedos
9	em cada mão: o indicador para digitar (e para indicar, claro), o dedão opositor para
10	poder segurar as coisas e o mindinho para limpar o ouvido.
11	Outra inevitável evolução humana será a pessoa já nascer com um dispositivo

12	— talvez um dente adicional, cuneiforme, na frente — para desem- brulhar
13	CDs e outras coisas envoltas em celofane, como quase tudo hoje em
14	dia. E fiquei pensando no enorme aperfeiçoamento que seria se as próprias
15	pessoas viessem envoltas numa espécie celofane em vez de pele. Imagine as
16	vantagens que isto traria. No lugar de derme e epiderme, uma pele transparente que
17	permitisse enxergar todos os nossos órgãos internos, tornando dis- pensáveis o raio
18	X e outras formas de nos ver por dentro. Bastaria o paciente tirar a roupa para o
19	médico olhar através da sua pele e dar o diagnóstico, sem precisar, apalpar ou pedir
20	exames.
21	Está certo, seríamos horrorosos. Em compensação, a pele transpa- rente seria um
22	grande equalizador social. “Beleza interior” adquiriria um novo sen- tido e ninguém
23	seria muito mais bonito que ninguém, embora alguns pudessem ostentar um baço
24	mais bem acabado ou um intestino delgado mais estético, e o corpo de mulheres
25	com pouca roupa ainda continuasse a receber elogios (“Que vesícula! !”). Acabaria a
26	inveja que as mulheres têm, uma da pele das outras, e a consequen- te necessidade de
27	peelings, liftings, botox etc. E como todas as peles teriam a mesma cor — cor
28	nenhuma — estaria provado que somos todos iguais sob os nossos invólucros, e não
29	existiria racismo.
30	Fica a sugestão, para quando nos redesenharem.

Fonte: Verissimo (2008, p.11)

Nesse texto, podemos perceber a junção do mundo ordinário que comumente se apresenta nas notícias jornalísticas em con-

traste com a construção ficcional de mundo hipotético construído pela imaginação do agente produtor da crônica. Para a construção desses mundos discursivos e a produção do efeito humorístico, o agente produtor faz uso de uma série de recursos linguístico-discursivos que contribui para a configuração do texto como gênero crônica humorística.

No que tange ao contexto de produção, observamos o mundo físico e o mundo sociossubjetivo que passa pelo reconhecimento do lugar social tanto de quem escreve como de quem lê. A leitura guiada, pela perspectiva do ISD, aprofunda a compreensão do texto e sistematiza – não mecanicamente – sua interpretação. Sendo assim, o primeiro desafio é a percepção global do texto no que toca aos mundos físico e sociossubjetivo envolvidos na produção da crônica “Invólucro” escrita pelo gaúcho Luis Fernando Verissimo. Quanto ao espaço físico, o texto foi publicado no ano de 2007, no jornal Folha de São Paulo, sendo posteriormente publicado no livro *Mais comédias para ler na escola*, organizado por Lajolo (2008). Quanto ao espaço sociossubjetivo, o autor é reconhecido por escrever de maneira crítica e bem humorada, apresentando uma longa carreira.

Filho do escritor Érico Verissimo, é jornalista e iniciou sua carreira no jornal Zero Hora, em Porto Alegre, em fins de 1966, trabalhando em diversas seções (redator, editor nacional e internacional). Além disso, foi tradutor no Rio de Janeiro durante um tempo. A partir de 1969, passou a escrever matéria assinada, quando substituiu outra coluna no Zero Hora. Em 1970, mudou-se para o jornal Folha da Manhã. Em 1973, o autor publica seu primeiro livro, intitulado *O popular* e traz uma antologia das suas crônicas publicadas diariamente através da imprensa; mas voltou ao antigo emprego em 1975 e passou a ser publicado no Rio de Janeiro também. O sucesso de sua coluna garantiu o lançamento, naquele ano, do livro *A Grande Mulher Nua*, uma coletânea de seus textos. O escritor é criador de personagens famosos, como o detetive Ed Mort, que chega ao público em 1979, em *Ed Mort* e outras histórias. A partir

do sucesso da personagem, surgiram algumas adaptações na televisão, no cinema e também nos quadrinhos. (...)Na televisão, Verissimo criou quadros para programas na Rede Globo, como a série Comédias da Vida Privada, baseada em livro homônimo e veiculada pela mesma emissora. Além dessas produções, Verissimo tem textos de ficção e crônicas publicadas nas revistas Playboy, Cláudia, Domingo (do Jornal do Brasil), Veja, e nos jornais Zero Hora, O Estado de São Paulo, Jornal do Brasil e, a partir de junho de 2000, no jornal O Globo, fato que contribui para tornar o autor uma leitura assídua em todo o país. Seus textos já foram traduzidos em mais de 13 países. (OLIVEIRA, 2010, p. 45-46).

O segundo desafio que o texto apresenta para alunos do ensino fundamental é o conhecimento do assunto que pressupõe o reconhecimento da teoria da evolução da espécie, defendido por Darwin, e o conhecimento de palavras que podem comprometer o desenvolvimento do fio da textualidade. O significado da palavra 'invólucro' é de fundamental importância para a compreensão do texto escolhido, visto que o título é a palavra-chave. Para compreender a unidade temática do texto e reconhecer as críticas sobre o comportamento humano é preciso saber que a expressão designa embalagem, uma camada superficial que distingue um objeto de outro. O primeiro estranhamento que temos diante desse texto é a ideia do homem sendo coberto por um invólucro como um objeto. Para que os alunos cheguem a essa conclusão é interessante a realização de ampla discussão sobre o significado da palavra "invólucro", observando os seus usos no contexto de interação.

Sobre o título da crônica

- Você já ouviu a palavra invólucro antes? Consegue supor seu significado? Consulte dicionários e outros textos que possui essa palavra. A partir das definições pesquisadas, formule uma frase em que se aplique a palavra "invólucro".
- Na sua opinião, nós seres humanos possuímos invólucro? Quando isso acontece?

Fonte: autores

Depois da leitura do título do texto de Luis Fernando Verissimo, é importante observar no parágrafo inicial a construção de um mundo hipotético criado pelo agente produtor do texto que retrata o impacto da tecnologia sobre as mutações da espécie humana, projetando enunciados absurdos que geram humor. “Se vale a teoria da seleção natural de Darwin, as pessoas com dedos grossos se tornarão obsoletas, não se adaptarão ao mundo da microtecnologia e logo desaparecerão. E os dedos finos dominarão a Terra”. A leitura desse segmento exige relações intertextuais, pois retoma elementos da teoria da evolução da espécie de Darwin que afirma que alguns animais desapareceram da face da Terra por não encontrarem formas para se adaptar às mudanças ambientais. Sendo assim, para promover um comportamento crítico diante do texto, o professor pode problematizar a maneira como o autor aborda os temas tratados no texto.

Acionando conhecimento prévio

- De que forma o texto se vale da teoria da seleção natural de Darwin para provocar humor?

Analisando os efeitos do sentido do texto

Que elementos causam estranhamento ao leitor do texto “Invólucro”?

Fonte: autores

O autor cria um possível mundo hipotético onde ocorre a transformação física dos seres humanos em decorrência das exigências de evolução tecnológica. Para sustentar o discurso, coloca uma voz anônima (Há quem diga...) que afirmam a inutilidade de partes do corpo para as atividades com as máquinas na vida futura.

Há quem diga que, como os miniteclados impossibilitam a datilografia tradicional e, com o advento das calculadoras, os cinco dedos em cada mão perderam a sua outra utilidade prática, que era ajudar a contar até dez, os humanos do futuro nascerão só com três dedos em cada mão: o indicador para digitar (e para indicar, claro), o dedão opositor para poder segurar as coisas e o mindinho para limpar o ouvido. (VERISSIMO, 2008, p. 11)

O expositor projeta um enunciador que apresenta argumentos que não se sustentam de forma lógica, gerando o humor. Nesse segundo parágrafo, encontramos a pressuposição de que os dez dedos só servem para contar a até 10, sendo o dedo mindinho e o dedo opositor de pouco serventia para vida do homem na era tecnológica. Com a chegada dos miniteclados e das calculadoras, o homem só precisará usar três dedos, fazendo com que o mindinho e o dedão opositor, naturalmente, sejam eliminados do corpo humano.

A COMPREENSÃO A PARTIR DO FOLHEADO TEXTUAL

Para aprofundarmos a proposta de leitura desse estudo, apresentamos alguns conceitos do ISD que contribuem para a compreensão global do texto e seus aspectos enunciativos. No quadro de compreensão do ISD consideram-se aspectos estruturais que configuram o funcionamento linguístico-discurso do gênero. Bronckart (2012) propõe que se analisem os textos pelas seguintes camadas sobrepostas: a infraestrutura – plano geral, tipos discursivos e tipos de sequência; os mecanismos de textualização – conexão, coesão nominal e verbal; e os mecanismos enunciativos – gestão de vozes e modelizações, como podem ser vistos no esquema abaixo.

Figura 2. Folhado textual



Fonte: Adaptação do folhado textual de Bronckart (2012)

Destacamos nesse trabalho o papel da sequência argumentativa falaciosa que gera humor, bem como os processos de conexão e coesão nominal que revelam a passagem entre os mundos discursivos do EXPOR e do NARRAR. A partir da estrutura da sequência argumentativa que constitui a crônica “Invólucro”, podemos observar a confluência dos mundos do EXPOR e do NARRAR. As coordenadas apresentam-se conjuntas ao mundo ordinário do agente-produtor, pois a vaidade é tema recorrente na vida contemporânea. Ao mesmo tempo propõe um raciocínio hipotético, falacioso e contraditório responsável para falar sobre a evolução humana em detrimento da tecnologia. O texto constrói um mundo hipotético onde as pessoas teriam a sua genética modificada em função das exigências das novas tecnologias que determinariam a evolução humana, em analogia aos princípios demonstrados pela teoria da evolução da espécie em Darwin. Nesse contexto, o expositor se apoia no conhecimento do mundo ordinário defendido por Darwin ou vozes sociais anônimas, mas se posiciona disjunto do mundo físico no plano hipotético, elaborando enunciados absurdos que geram estranhamento e riso do leitor. A título de exemplo, ilustramos com um dos raciocínios absurdos encontrado no texto que provocam riso do leitor “com o advento da calculadora, os cinco dedos da mão perderam sua utilidade prática que era ajudar a contar até dez” (l. 7 e 8), sendo assim “os humanos do futuro nascerão só com três dedos em cada mão” (l. 8 e 9). De maneira global, acompanhamos a raciocínio construído na arquitetura geral do texto na forma de sequência argumentativa.

Quadro 1. Sequência argumentativa da crônica “Invólucro”

Premissas – propõe uma constatação de partida;	Se vale a teoria da seleção natural de Darwin, as pessoas com dedos grossos se tornarão obsoletas, não se adaptarão ao mundo da microtecnologia ... (l. 3 e 4)
Tese	E fiquei pensando no enorme aperfeiçoamento que seria se as próprias pessoas viessem envoltas numa espécie celofane em vez de pele. (L. 14 e 15) Estrutura invertida: Se as próprias pessoas viessem envoltas numa espécie celofane em vez de pele, haveria um grande desenvolvimento.

Argumentos – elementos que orientam para uma conclusão provável;	No lugar de derme e epiderme, uma pele transparente que permitisse enxergar todos os nossos órgãos internos, tornando dispensáveis o raio X e outras formas de nos ver por dentro... (l. 16 a 20) (...) a pele transparente seria um grande equalizador social.
Contra-argumentos – operam uma restrição em relação à orientação argumentativa;	Está certo, seríamos horrorosos. (..) embora alguns pudessem ostentar um baço mais bem acabado ou um intestino delgado mais estético, (...) (l. 21 a 28)
Conclusão (ou nova tese) – integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.	Conclusão implícita: a vaidade humana não acabaria nem com a existência de uma pele transparente. Nova tese: Fica a dica para quando no redesenharem. (Fica subtendido que teremos que esperar a recriação do homem para uma transformação humana efetiva).

Fonte: autores

Observamos a exposição de um raciocínio falacioso e irônico para criticar a vaidade humana, demonstrando que o ato de ostentar do homem só poderá ser suprimido quando esse for “redesenhado”, conforme afirma a conclusão da estrutura argumentativa. Para construir esse raciocínio, o expositor propõe que o leitor admita a tese hipotética “E fiquei pensando no enorme aperfeiçoamento que seria se as próprias pessoas viessem envoltas numa espécie celofane em vez de pele” (l. 14 e 15). Apresenta suposições de como seria a nova espécie “no lugar da derme e epiderme, uma pele transparente que permitisse enxergar todos os órgãos internos” (l. 16 e 17) – tal fato levaria a possibilidade de as pessoas poderem ver literalmente os órgãos cobertos pela epiderme. Tal visão é apresentada como benéfica à humanidade, pois “estaria provado que somos todos iguais sob os nossos invólucros, e não existiria racismo.” Todavia, haveria controvérsias, pois muitos poderiam achar que seu baço era mais bonito que de outrem. Diante desse fato hipotético, o expositor demonstra que mudança do invólucro, ou seja, a camada mais superficial do homem não é suficiente para realizar mudanças significativas no interior da conduta narcisista humana.

Bronckart (2012) afirma que os *mecanismos de conexão* assumem a função de marcar a transição entre tipos de discurso, fases de uma sequência ou formas de planificação, bem como ligar elementos pontuais entre as frases. A conexão pode ocorrer com a **Segmentação** que conecta os tipos discursivos ou mundos discursivos; o **Balizamento** ou **Demarcação** que conecta fases de uma sequência, o **Empacotamento** que faz a conexão entre frases que compõem fases de uma sequência (ou outras formas de planificação); a **Ligação** que faz conexão no interior de uma mesma frase (ligando períodos coordenados) e o **Encaixamento** que conecta períodos subordinados que constituem um enunciado. Tais mecanismos estabelecem contrastes locais (empacotamento, encaixamento e ligação) e globais (segmentação e balizamento). Dessa forma, os mecanismos de conexão são responsáveis pelo desenvolvimento da progressão temática e por que não dizer da orientação de sentido do discurso? Sendo assim, apontamos para a observação do mecanismo de conexão da segmentação que realiza a passagem do mundo discursivo ordinário para o mundo do narrar que gera a possibilidade de construção de mundo hipotético falacioso, criado pelo expositor da crônica “Invólucro”. Observemos, então, o papel do conector de balizamento “Se” que estabelece a fronteira entre os dois mundos.

Fronteiras textuais

Mundo do expor	Telefones celulares, agendas eletrônicas e computadores portáteis cada vez mais compactos, e, portanto, com teclas cada vez menores, pressupõem usuários com dedos finos.
Mundo narrado	Se vale a teoria da seleção natural de Darwin, as pessoas com dedos grossos se tornarão obsoletas, não se adaptarão ao mundo da microtecnologia e logo desaparecerão. E os dedos finos dominarão a Terra. (...)

Fonte: autores.

No primeiro segmento do texto, o expositor se projeta no mundo ordinário, trazendo informações pertinentes aos avanços tecnológi-

cos digitais. Ao utilizar o conector de segmentação “Se”, o expositor se projeta para um mundo hipotético e imaginário, distante do mundo ordinário, estabelecendo posicionamentos absurdos que geram humor até o final da crônica. Somente na última frase do texto é que percebemos o retorno do expositor que retorna ao mundo ordinário para levar o leitor a um estado de reflexão quando afirma: “Fica a sugestão, para **quando** nos redesenharem”. (l. 30) O conectivo utilizado no último período da crônica tem uma função extremante importante, por duas razões. Ele confirma que tudo dito até então não passa de um raciocínio hipotético, cumprindo a função, também, de retomar o tom sério para provocar uma reflexão sobre o comportamento do homem.

Observamos, ainda, nesse processo, a importância de conectores que ressaltam a contradição humana - dois posicionamentos distintos diante da existência da pele transparente. A graça do enunciado se encontra, justamente, no uso do conector de balizamento que divide o argumento a favor e o contra-argumento. Na primeira sequência ocorre a defesa do argumento que a pele transparente tem a possibilidade de promover a equalização social. Em seguida, observa-se o contra-argumento iniciado pelo conector “embora” que vê a possibilidade de algumas pessoas disputarem o baço mais bonito.

a pele transparente seria um grande equalizador social “Beleza interior” adquiriria um novo sentido e ninguém seria muito mais bonito que ninguém, **embora** alguns pudessem ostentar um baço mais bem acabado ou um intestino delgado mais estético, e o corpo de mulheres com pouca roupa ainda continuassem a receber elogios (“Que vesícula!”). (VERÍSSIMO, 2008, p.11)

O conectivo **embora** cumpre a função de marcar uma nova fase da sequência argumentativa para redirecionar o discurso por meio da formulação de um contra-argumento que expõe posicionamentos que revelam o contrassenso humano. Mesmo que os seres humanos tenham aparência semelhante, ainda assim, haveria a vaidade e a necessidade de ostentar atributos pessoais. Observa-se, também,

nessa sequência a palavra entre aspas “Beleza interior” que ganha um significado de superficialidade diante das atitudes adotadas pelos seres humanos. O dito é contradito no próprio ato de dizer.

Por meio de um discurso implícito (compreendido a partir do reconhecimento do pressuposto) o expositor afirma que as mulheres são invejosas e por isso fazem *peelings*, *liftings*, *botox* para competir uma com as outras. O agente produtor usa novamente um conector de balizamento “E” adversativo, com valor de “Mas” para demonstrar que com a pele transparente todos seriam iguais e não haveria racismo.

O conectivo de empacotamento **E** acrescenta mais uma informação, na forma de comentário, realizando a ligação entre elementos constitutivos de uma fase da sequência argumentativa. O período introduzido pelo **e** produz um comentário que gera surpresa, pois se cogita a possibilidade das pessoas de dedos finos dominarem o mundo. Apresenta-se um exagero nesse contexto que gera humor “as pessoas com dedos grossos se tornarão obsoletas, não se adaptarão ao mundo da microtecnologia **e** logo desaparecerão. **E** os dedos finos dominarão a terra.”

A OBJETIFICAÇÃO DO HOMEM NA CADEIA REFERENCIAL

A cadeia anafórica, formada a partir da palavra “pele”, consiste em repeti-la em um processo de gradação, “pele” (l. 15) – “uma pele transparente” (l. 16) – “a pele transparente” (l. 21) – “todas as peles” (l. 26). A ideia de embalagem contida na palavra **celofane** é recuperada com o substantivo **invólucro** (l. 28), a qual também servirá de anáfora para a palavra **pele**.

Ao tratar da mudança de pele, o agente-produtor propõe uma reflexão sobre o processo evolutivo da humanidade de maneira absurda. Nada justifica, do ponto de vista biológico, o surgimento da pele transparente. O que parece ser uma continuidade do tema, é, na verdade, uma oposição entre o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento humano. Nesse ponto, podemos refletir sobre quais são as mudanças que o mundo precisa realizar em diálogo com o cenário tecnológico e a objetificação do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo percurso realizado, elencamos questões que direcionam a leitura para percepção do humor e da criticidade da crônica por meio do jogo de vozes que se instala no texto. Observamos que todo texto é uma construção social, produto de diferentes contextos de comunicação. Luis Fernando Verissimo, ao escrever a crônica, assume a posição de expositor que apresenta uma visão irônica do comportamento vaidoso da humanidade em seu texto “Invólucro”.

Refletimos sobre procedimentos que ajudam a realizar uma leitura da crônica no plano discursivo a partir da projeção do mundo do NARRAR e do mundo EXPOR construída pelo narrador-expositor. Observamos que as marcas de transição entre os mundos e o uso de conectores contribuem para o processo de compreensão de vozes e posicionamentos discursivos que se encontram no texto.

Vimos também que o expositor utiliza temas do mundo ordinário (teoria da seleção natural das espécies de Darwin e a evolução da tecnologia) com humor para convertê-lo em objeto de reflexão de forma implícita. O discurso demonstra que os seres humanos não modificam seus defeitos mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico. Para isso, o agente produtor do texto configura um discurso que conjectura um mundo hipotético de pessoas que possuem a pele transparente. O autor demonstra que mesmo diante de um mundo hipotético, impossível de existir, os homens mantêm a vaidade humana.

Nesse texto, aplicamos a teoria da ISD para compreender melhor como se constrói o discurso por meio de recursos linguístico-discursivos que podem, de alguma forma, auxiliar o professor em atividade de interpretação, sobretudo, na análise do texto “Invólucro” de Luis Fernando Verissimo. Apresentamos passos da análise que nos leva a operar de forma sistemática para promover a interação do texto junto aos alunos.

BARRETO, A. P.; CORRÊA, F. P. "Guia Turístico": plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência. **Revista Letras**. Curitiba, UTFPR, v. 15, n. 17, p. 1-20, 2013. Disponível: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/issue/view/161>. Acesso em out. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para séries finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. **Atividade de Linguagem, texto e discursos: por um interacionismo discursivo**. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. 2. ed, São Paulo: Educ, 2012.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygange, 2005.

MARTINS, D. P.; SAITO, C. L. N. O gênero textual crônica como instrumento de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Anais do IV Encontro Científico das Letras**. Rolândia-PR, 2006.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 258-259.

OLIVEIRA, K. **Leitores da crônica de Luis Fernando Verissimo**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, 2010.

SILVA, J. R. C. **A leitura do gênero tira de humor em uma perspectiva enunciativa**. 178 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2007.

VERISSIMO, L. F. Invólucro. In: LAJOLO, M. **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA

*Lílian Paula Leitão Barbosa¹
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin²*

A leitura tem um lugar de destaque nas práticas languageiras, já que é também, por meio dela, que os indivíduos se comunicam e se posicionam nos diversos setores da sociedade, marcando seu papel dialógico. Com base nisso, acreditamos que quanto mais o ser humano lê, maior a probabilidade de integração produtiva entre ele e o meio em que vive. Nessa perspectiva, é sempre uma exigência do mundo a formação de leitores cada vez mais críticos, que sejam capazes de compreender o que leem e refletir e transformar o próprio pensamento e o pensamento de outras pessoas, fazendo que seus direitos sejam assegurados e respeitados. Assim, compreendendo o papel da leitura, é possível também compreender que ela se torna, nesse contexto, um importante instrumento de cidadania, pois uma pessoa crítica, consciente do seu papel e da sua função social e com conhecimento, que é conquistado através da leitura, dificilmente se deixará influenciar por opiniões incondizentes com seus ideais. Nessa perspectiva, a leitura, portanto, é um importante instrumento para a busca de conhecimento, pois é por meio dela que, a partir do contexto do ensino e aprendizagem, ainda nos anos iniciais do ensino básico e no seu aprimoramento nos anos subsequentes, o ser humano se desenvolve e se insere no meio em que vive, transformando-o e interagindo nele, usando, para isso, o repertório sociocultural que é adquirido pela leitura.

1 Mestre pelo PROFLETRAS da UFC. Professora da Rede Estadual do Ceará. Bolsista CAPES (2014/2016).

2 Profa. Dra. da UFC e do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Fortaleza.

Ao reconhecer tal importância dada à leitura, fica evidente, também, o papel da escola e do professor no sentido de investir no processo de ensino e aprendizagem da leitura, na formação humana e profissional do aluno. Esse processo deve ser contínuo e sempre deve partir do repertório que os alunos já possuem e dos conhecimentos trazidos pelo autor do texto; deve levar em consideração o contexto social dos leitores, afinal, todo ensino deve ser respaldado na sua funcionalidade para a capacitação do indivíduo a fim de que este possa interagir socialmente de forma mais produtiva.

Alguns elementos motivaram-nos a realizar uma investigação sobre a leitura. Sobre elas passamos a tratar. Um estudo que realizamos mostrou os baixos índices de proficiência em leitura, constatados nas avaliações de larga escala, mais especificamente nas provas do SPAECE e na Prova Brasil, aplicadas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao tratar dessa questão, considerando a Prova Brasil, nos anos 2011 e 2013, Barbosa (2016) afirma que:

no ano de 2011, a maioria dos alunos ficaram no nível 5 de proficiência em leitura, ou seja, mais de 20% dos alunos conseguem: localizar a informação principal em reportagens; identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas; reconhecer características da linguagem em reportagens; reconhecer elementos da narrativa em crônicas; reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romance; diferenciar abordagem do mesmo tema em textos e gêneros distintos; inferir informações em contos, crônicas, notícias e charges; inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances. Menos de 5% dos alunos conseguem obter o nível 8 de proficiência ideal para o 9º ano do Ensino Fundamental II, ou seja, a maioria dos alunos não conseguem localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses; identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas; diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias; inferir o sentido das palavras

em poemas. Em resumo, a maioria dos alunos está no nível mediano de leitura, conseguindo apenas a interpretação superficial e literal dos textos. (BARBOSA, 2016, p. 34).

No ano de 2013, esses índices pioraram consideravelmente, pois menos de 10% dos alunos atingiram o nível 5. Segundo ela, mais de 20% dos alunos estão abaixo do nível 1 em proficiência em leitura. A situação é muito preocupante porque nossos alunos não estão conseguindo reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) nem a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião; muito menos inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. No Ceará, houve uma queda significativa do nível de proficiência em leitura dos nossos alunos do 9º ano.

Outro elemento motivador para a realização desta pesquisa foi a insatisfação, enquanto professora, com o nosso próprio agir professoral na aula de leitura. Vimos que na nossa aula de leitura não há motivação adequada para produzir um leitor crítico e questionador do seu papel no mundo. Estamos convictas de que uma aula de leitura não deve ser simplesmente ensinar o aluno a decifrar códigos de uma forma mecanicista; ela deve levar os alunos a refletir e a buscar soluções para os seus próprios questionamentos. Com base nesse posicionamento, uma aula de leitura deve contribuir para que os alunos possam produzir conhecimentos de forma a garantir a sua cidadania no mundo. Ler um texto qualquer do livro didático, pedir para que os alunos façam os exercícios propostos sobre esse texto e depois corrigi-los de forma passiva apenas para utilizar como uma avaliação escolar é uma forma bastante reduzida para um ensino de leitura, pois essas práticas não permitem aos leitores despertar sua criticidade sobre o mundo que os cerca.

Com esse posicionamento tomado, incomoda-nos ver os baixos índices de proficiência em leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O nosso objetivo geral, portanto, é contribuir para que possamos melhorar esse índice de proficiência, relacionando o trabalho do professor, a linguagem e o processo de ensino e aprendizagem,

formando indivíduos críticos para as suas funções sociais. Para atingir esse objetivo geral, reunindo os dois pontos principais de nossas inquietudes, já mencionadas, optamos por realizar um trabalho tendo como referência a pesquisa-ação, conforme Thiollent (2008). A pesquisa aconteceu em uma escola estadual no Ceará, com alunos do nono ano do Ensino fundamental; focalizamos nosso agir professoral, durante a aula de leitura; e também, o contexto social dos alunos. A pesquisa foi de cunho intervencionista, na expectativa de uma reação com vistas a melhor agir. Seguindo esse tripé, no espaço da mediação, realizamos duas sequências didáticas (DOLZ, 2010) intercaladas para o ensino da leitura, trazendo para a sala de aula uma proposta mais criativa e eficaz para que se efetivasse de fato e de forma significativa a aprendizagem da leitura. Ao produzir as atividades, optamos pelo referencial teórico a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). No tocante às questões específicas de leitura, alinhamo-nos ao modelo sociopsicolinguístico, conforme descreve Braggio (1992) e para as questões da didática do ensino de leitura, foram importantes as etapas da aula de leitura propostas por Cicurel (1997) e por Leurquin (2015). Os procedimentos das aulas seguiram as orientações dos modelos de sequência didática propostos por Dolz (2010). Esse trabalho está situado no contexto dos estudos da Linguística Aplicada e possui como tarefa principal fazer uma relação entre o trabalho do professor, a linguagem e o processo de ensino e aprendizagem, por meio da metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2008), como veremos no percurso do texto.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Na composição do alicerce teórico do nosso estudo, o ser humano é visto como um ser social. Dessa forma, o homem é entendido não só como um indivíduo que participa da sociedade, mas como um indivíduo que se integra nela, que a modifica e que é modificado historicamente por ela. Para Vygotsky, assim como para nós, o homem é um organismo vivo e consciente, e essa consciência emerge como “contato social consigo mesmo” (VYGOTSKY, 1994, p. 48). Em outras palavras, podemos dizer que “o homem humanizado pela lin-

guagem toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transforma-se e a transforma como sujeito e como agente sócio-histórico” (BRAGGIO, 1992, p. 85).

Coerente com esse posicionamento, orientamo-nos pelo modelo sociopsicolinguístico de leitura, conforme descrito por Braggio, 1992 porque ele nos permite entender a situação da formação de leitores em sala de aula. Segundo esta autora, é na interação estabelecida entre o autor do texto e os leitores, professor e alunos, reconhecendo que há uma mediação feita pelo mais experiente, a qual acontece no espaço da zona de desenvolvimento proximal, que o processo de reconstrução dos significados se realiza. Nesse processo, não apenas o professor media como ele deve perceber quando e como fazer para que a aprendizagem do aluno aconteça de forma produtiva. Nesse sentido, são pertinentes alguns fatores: perceber a necessidade de elaborar seqüências didáticas para intervir positivamente no processo; ter a ciência de que é necessário produzir atividades para melhor agir na zona de desenvolvimento proximal; e preparar aulas de leitura que permitissem ao leitor uma experiência produtiva. O esforço maior é reunir tais necessidades de maneira coerente e significativa, levando para a sala de aula a ideia de que devemos ensinar uma língua a partir de textos.

Para Bronckart (1999), os textos possuem funções, e uma delas é revelar o agir humano por meio da linguagem. A partir de tal compreensão, é necessário que a escola assuma essa posição sociointeracionista de forma a ensinar a língua, respeitando a funcionalidade dela em prol da formação humana e profissional, do ensinar a interferir no mundo de maneira ativa, produtiva, de maneira que os leitores observem os papéis sociais assumidos por ele próprio e pelos personagens dos textos lidos; observem as relações estabelecidas no texto a partir dos mecanismos de textualização.

Dessa maneira, a nossa proposta de uma aula interativa de leitura tem como foco o texto, em forma de gênero oral e/ou escrito, cuja seleção é feita pelo professor, com base em seus objetivos para aula. O primeiro passo para o professor começar a pensar sua aula de leitura é o planejamento, a escolha do gênero a ser trabalhado é fundamental. Em seguida, passamos às etapas de uma aula de leitura, aqui pensada como

uma proposta interventiva para o 9º ano do Ensino Fundamental, mas que pode ser facilmente adaptada para qualquer nível de ensino.

A primeira etapa da nossa aula de leitura interativa é curta, e os alunos não têm ainda o texto. O objetivo desse momento é a orientação e a ativação dos conhecimentos prévios dos leitores. Acionamos os conhecimentos prévios por meio de perguntas que permitam explorar o título, acionar conhecimentos sobre o autor do texto. Com base nisso, criamos uma espécie de cenário de antecipação contextual. Associamos ideias a partir de palavras-chave, para que o leitor possa ter interesse pela leitura. Nessa etapa, cujo foco é observação e antecipação, o nosso objetivo é fazer que o aluno se familiarizasse com o texto a ser lido.

A segunda etapa consiste do encontro do leitor com o texto, através de uma leitura mais criteriosa, quando há uma confrontação das hipóteses levantadas no início da leitura com as informações trazidas no texto. Nessa etapa, o estudante lê silenciosamente e, em seguida, passa a fazer a sua entrada no texto (LEURQUIN, 2015). Nesse momento, ele responde à atividade de compreensão do texto, elaborada de acordo com a proposta de análise de gêneros, segundo o ISD. São, portanto, considerados o contexto de produção, que “pode ser definido como um conjunto de parâmetros susceptíveis de exercer uma influência sobre a maneira pela qual um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 95); o nível organizacional do texto, quando mobilizamos a infraestrutura do texto e os mecanismos de textualização; o nível enunciativo, para tratarmos da coerência pragmática; e o nível semântico, para tratarmos da semântica do agir, quando são constatados os tipos de discurso e as figuras de ação, categorias apresentadas por Bronckart (2009) e Bulea (2010), respectivamente.

A terceira etapa da aula de leitura diz respeito ao momento em que o aluno reage e refaz as ligações dos conhecimentos. Nesse momento, o leitor defende seu ponto de vista e explicita, usando a linguagem oral, uma opinião crítica do que foi lido e discutido durante a aula de leitura. A seguir, temos um quadro representativo dessas etapas propostas por Leurquin (2015)³:

3 Na primeira etapa, a autora não fez nenhuma mudança, permanecendo a proposta original de Cicurel (1997).

Quadro etapas de uma aula interativa de leitura

Primeira etapa		
Objetivo	Procedimentos	Observações
Orientar e ativar os conhecimentos prévios: observação e antecipação.	-Fazer o acionamento dos conhecimentos prévios; -Observar e fazer o aluno refletir sobre o cenário de antecipação; -Associar ideias a partir de palavras-chave.	Após os procedimentos dessa primeira etapa, propor uma leitura silenciosa: leitura espontânea, sem um compromisso específico, com o objetivo de ativar o gosto pela leitura do texto proposto.
Segunda etapa		
Uma entrada pelo contexto de produção		
Entender o contexto de produção do texto: a situação comunicativa.	-Situar a linguagem no tempo e no espaço; -Saber quem escreveu, por que escreveu, o que escreveu e para quem escreveu; -Entender o posicionamento do autor sobre o assunto e como o contexto de criação o influenciou a ter esse posicionamento.	Nessa etapa, além de entender o propósito comunicativo, é necessário, também, entender a opção feita pelo gênero e pelo suporte em função da comunicação, com foco nas sequências textuais: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, injuntivas e dialogais.
Uma entrada pelo nível organizacional do texto		
Mobilizar a infraestrutura do texto e os mecanismos de textualização e conhecer o plano geral do texto e as sequências textuais.	Elaborar atividades ancoradas nos mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal, responsáveis pela coerência temática.	-Atividades a partir dos mecanismos de coesão nominal: mostrar a inserção de uma unidade de significação nova, a origem de uma cadeia anafórica e a retomada no decorrer do texto; -Atividades a partir dos mecanismos de coesão verbal: mostrar como se estabelece a relação de continuidade, descontinuidade ou oposição entre os elementos expressos por sintagmas verbais.
Uma entrada pelo nível enunciativo do texto		
Assurar a coerência pragmática do texto.	-Realizar atividade investindo nos posicionamentos enunciativos e nas vozes; -Trabalhar as modalizações no texto.	

Segunda etapa		
Objetivo	Procedimentos	Observações
Vislumbrar a semântica do agir no texto: tipos de discurso e figuras de ação.	-Promover atividades que envolvam os tipos de discurso: relações entre o assunto, o tempo, a agentividade, dentro do mundo do expor ou do mundo do narrar;	Nessa entrada no texto, devemos trabalhar as diferenças entre o discurso direto e o indireto; as formas temporais dos verbos; os dêiticos temporais; e as marcas de agentividade (conteúdo, espaço, agente e tempo).
Terceira etapa		
Refletir: reagir e refazer as ligações dos conhecimentos.	-Realizar atividades de reflexão para que o aluno faça a ligação do conhecimento prévio com o conhecimento adquirido.	Nessa etapa, as atividades tendem a ser orais, em tom de debate entre o professor e os alunos.

Fonte: Conf. (LEURQUIN, 2015)

As etapas ajudam a definir os objetivos, de acordo com a intenção do professor, segundo a aula proposta, considerando o propósito comunicativo do gênero escolhido. Tudo está dentro de um contexto bem definido e dentro de uma situação específica, que, no caso, é a situação de sala de aula. O professor deve ter condições favoráveis para conduzir essa aula de leitura de maneira que os alunos se envolvam e compreendam seus objetivos, pois não basta apenas os saberes mobilizados (saber a ensinar e o saber para o ensino). O ambiente de ensino é conflituoso e gera confrontos entre as intenções do professor e os impedimentos. Diante desse conflito, ele ressignifica seu agir professoral em torno das modalizações do agir professoral representadas por um poder-fazer, dever – fazer e querer – fazer, conforme Leurquin, 2013.

Seguimos as orientações de uma pesquisa-ação, que se pauta em uma “pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2008). Ela é de cunho qualitativo e nesta pesquisa teve como cenário a prática da leitura em sala de aula do ensino fundamental cujo foco foi o próprio agir profissional do professor-pesquisador. A pesquisa-ação exige atenção do professor-pesquisador para conduzir a pesquisa de forma clara e objetiva, envol-

vendo todos os atores no seu saber fazer professoral. Ela se constitui de nove etapas. A primeira delas é a pesquisa bibliográfica sobre os principais autores que tratam da leitura e do ensino da leitura, com base nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. A segunda etapa é a fase exploratória que se materializa em um diagnóstico feito do contexto global que envolve os alunos, o professor-pesquisador e a própria escola. Essa geração de dados acontece a partir de questionários aplicados aos participantes. Na terceira etapa, é realizada uma análise diagnóstica na qual são catalogados os principais problemas encontrados, os atores e as unidades de intervenção. A quarta trata do quadro teórico, tendo como referência os problemas encontrados na etapa diagnóstica. Nossa pergunta principal foi como o Interacionismo Sociodiscursivo pode contribuir para a solução dos problemas encontrados. Na quinta, há um seminário em que são discutidos como serão resolvidos os problemas diagnosticados. A sexta etapa diz respeito à elaboração das dez atividades de leitura (cinco do gênero notícia, e cinco do gênero artigo de opinião), adequando-as ao objetivo de solucionar os problemas visualizados. A sétima refere-se ao uso do material em sala de aula. A oitava etapa é o momento de análise dos resultados das devidas intervenções feitas na etapa anterior, quando são postos em evidência seus êxitos e fracassos. Por fim, na nona etapa, são divulgados os resultados. Para uma visualização mais objetiva da nossa metodologia, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 2. etapas da pesquisa-ação

Etapas da Metodologia	Objetivos	Como serão alcançados os objetivos
1. Pesquisa bibliográfica	Embasar teoricamente a pesquisa.	Leitura dos principais autores do tema do projeto.
2. Fase exploratória	Fazer um diagnóstico da escola e dos participantes da pesquisa	Aplicação de questionários e observação de aulas.
3. Análise diagnóstica	Diagnosticar e catalogar os principais problemas encontrados.	Análise dos questionários.

Etapas da Metodologia	Objetivos	Como serão alcançados os objetivos
4. Aprofundamento teórico	Embasar teoricamente a pesquisa tendo em vista os problemas diagnosticados.	Leitura dos principais autores sobre os problemas diagnosticados nas etapas 2 e 3.
5. Seminário	Discutir com os participantes da pesquisa como poderão ser resolvidos os problemas diagnosticados.	Reuniões de estudo, análise e discussão dos problemas diagnosticados.
6. Elaboração do material interventivo	Elaborar, de acordo com a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, atividades para serem aplicadas em sala de aula.	Elaboração de atividades de leitura de acordo com o ISD.
7. Uso do material interventivo	Observar a postura dos alunos, por meio de gravações das aulas, frente à nova metodologia de leitura.	Uso das atividades de leitura, de acordo com a teoria do ISD, em sala de aula.
8. Análise dos resultados	Analisar as aulas gravadas, o material produzido e a aprendizagem dos alunos.	Análise do material produzido (aulas e atividades) em comparação com o método antigo.
9. Divulgação dos resultados	Divulgar o resultado alcançado com a pesquisa para que novas intervenções possam ser realizadas.	Realização de palestras e grupos de discussão na escola e divulgação das atividades utilizadas.

Fonte: Conf. (THIOLENT, 2008).

Dessa forma, a nossa pesquisa-ação assumiu o seu principal objetivo: intervir na sociedade provocando a transformação dos indivíduos envolvidos por meio de uma ação planejada com objeto de análise, deliberação e avaliação.

PROPOSTA DIDÁTICA

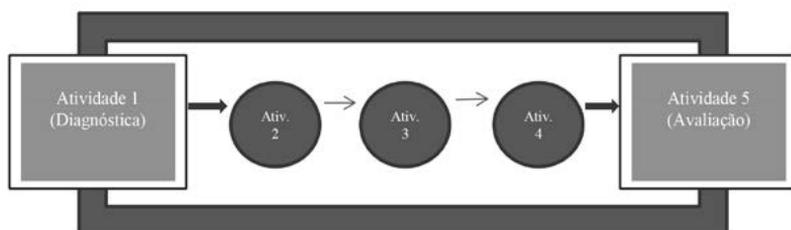
A fase mais importante para a nossa pesquisa foi a elaboração do material interventivo. O objetivo central dessa etapa concentra-se na elaboração, de acordo com a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, de atividades de leitura para serem aplicadas em sala de aula. Foram elaboradas, ao todo, dez atividades: cinco atividades usando o gênero artigo de opinião e cinco usando o gênero notícia. Essas atividades aconteceram em 2h\`a (duas aulas de cinquenta minutos) geminadas, contabilizando 20h\`a ao todo, sendo 2h\`a por dia, totalizando dez dias, sendo um dia por semana. Como a escola estava em greve, não tivemos nenhuma dificuldade em relação ao tempo. Os alunos foram antecipadamente informados do dia e do horário da aula, e todos eles sempre estavam na hora marcada. A greve não trouxe nenhum prejuízo à nossa pesquisa.

Elaboramos as atividades tendo como base os problemas diagnosticados na fase exploratória e na análise dos dados das avaliações de larga escala e seguimos as etapas de leitura propostas por Leurquin (2014), baseadas na proposta inicial de Cicurel (1997), e nas categorias do quadro teórico do ISD. Dois gêneros foram trabalhados, o artigo de opinião e a notícia, pois o objetivo foi trabalhar estratégias de leitura que servissem para a leitura tanto de textos narrativos quanto de textos argumentativos, para que os alunos percebessem as peculiaridades de cada um.

A seleção dos textos exigiu de nós bastante tempo tendo em vista o planejamento das atividades, pois foi necessário ser um texto atual, próximo à realidade dos alunos e adequado à faixa etária deles. Selecionamos dois de cada vez, um artigo de opinião e uma notícia, intercaladamente. As duas primeiras atividades, uma de cada gênero, foram de sondagem. Nessas duas atividades, observamos em quais “entradas” e em quais conteúdos os alunos apresentaram maiores dificuldades. As questões apresentaram todas as entradas possíveis no texto, conforme indicou Leurquin (2014). Em seguida, verificamos as entradas e o conteúdo mais problemáticos. Depois de selecionados os conteúdos mais problemáticos, elaboramos as atividades 2, 3 e 4

tendo como referência tais conteúdos. Por fim, realizamos a atividade 5 que nos serviu de avaliação, de parâmetro para avaliarmos se as atividades foram de fato produtivas na intervenção. Segue uma figura ilustrativa de nossa sequência didática:

Figura 1. Estrutura da sequência didática



Fonte: Conf. (DOLZ, 2010).

Essa sequência didática ancorou a elaboração das atividades e foi utilizada no trabalho com os dois gêneros: o artigo de opinião e a notícia. Contrastando os resultados obtidos nas duas sequências didáticas por nós aplicadas, constatamos que os alunos melhoraram significativamente nos dois tipos de atividades, tanto do artigo de opinião, quanto da notícia. Porém, esse crescimento aconteceu de maneira mais rápida no texto de predominância narrativa. Para visualizar esses dados com mais clareza, colocamos os quadros que representam a primeira e a última atividade de cada sequência um abaixo do outro e elaboramos um gráfico.

Quadro 3. Atividade 1 do artigo de opinião

Nível organizacional do texto			
	Acertos	Erros	Em branco
Coesão por meio das conjunções	35%	40%	25%
Coesão por retomada	20%	5%	75%

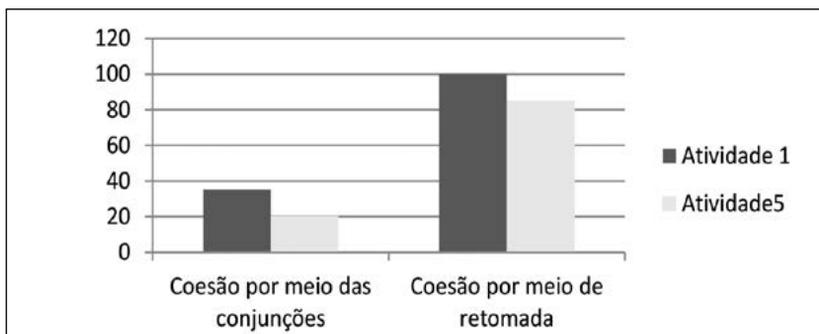
Fonte: autoras.

Quadro 4. Atividade 5 do artigo de opinião

Nível organizacional do texto	Acertos	Erros	Em branco
Coesão por meio das conjunções	100%	0%	0%
Coesão por retomada	85%	15%	0%
Coesão entre parágrafos	5%	10%	85%
Diferença entre fato, opinião e informação	65%	35%	0%

Fonte: autoras.

Como podemos constatar, houve uma melhoria na turma consideravelmente. Também é apresentada a introdução de outro conteúdo que é opinião e informação. Segundo os dados, os alunos apresentaram poucas dificuldades. Isso mostra a eficácia do dispositivo utilizado e, sobretudo, a eficácia de um trabalho interventivo, com vistas ao desenvolvimento do aprendiz. A seguir, apresentamos o gráfico comparativo entre essas duas atividades do artigo de opinião, no qual verificamos os conteúdos “coesão por meio das conjunções” e “coesão por meio de retomada”:

Gráfico 1. Comparativo entre as atividades 1 e 5 da sequência do artigo de opinião

Fonte: autoras.

Diante dos quadros e do gráfico, temos uma amostra do quanto os alunos evoluíram na identificação dessas duas categorias da coesão nominal no texto dissertativo. Poderíamos fazer o mesmo com outras categorias, porém, pelas limitações deste trabalho e por seu

caráter pedagógico, achamos mais útil a descrição dos dados do que a visualização de gráficos já que se trata de uma pesquisa qualitativa e não quantitativa.

A seguir os resultados da sequência didática da notícia:

Quadro 4. Análise da atividade 1 da notícia

Nível organizacional do texto			
	Acertos	Erros	Em branco
Seqüência textual	94%	6%	0
Coesão remissiva	15%	65%	20%
Coesão por retomada	17%	21%	62%

Fonte: autoras.

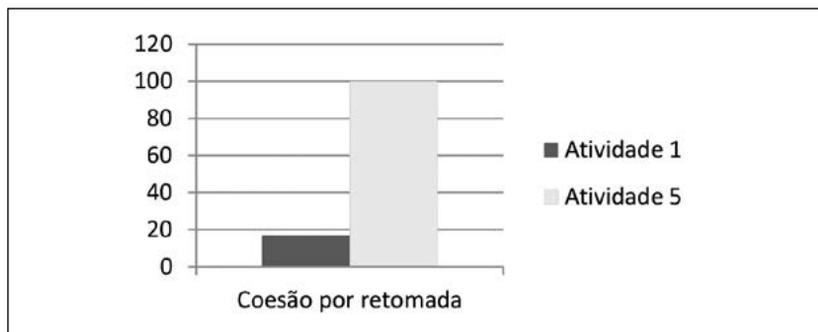
Quadro 5. Análise da atividade 5 da notícia

Nível organizacional do texto			
	Acertos	Erros	Em branco
Coesão por meio das conjunções	65%	25%	10%
Coesão por retomada	100%	0%	0%
Coesão entre parágrafos	100%	0%	0%
Diferença entre fato, opinião e informação	75%	20%	5%

Fonte: autoras.

A seguir, o gráfico comparativo entre essas duas atividades da notícia no qual verificamos a categoria “coesão por retomada”:

Gráfico 2. Comparativo Atividades 1 e 5 da sequência didática da notícia



Fonte: autoras

Na notícia, como já constatamos, a aprendizagem dos alunos foi ainda mais rápida e satisfatória. O gráfico apresenta diferenças entre essas as atividades 1 e 5 da sequência. Ele não é um gráfico detalhado do resultado de toda nossa pesquisa e de todas as categorias trabalhadas em todas as atividades por motivos já mencionados anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As opções feitas durante a pesquisa possibilitaram um resultado positivo quanto à melhoria da compreensão de textos. Isso nos leva a refletir sobre muitos aspectos que diretamente contribuem para o melhor desempenho de leitores e de formadores de leitores: o papel do professor enquanto um mediador; o planejamento da aula de leitura para um trabalho consciente e crítico; a escolha de posicionamentos teóricos e metodológicos coerentes com nossos objetivos; e a realização de pesquisa-ação consciente de nosso duplo papel de pesquisadora e professora.

Tais etapas foram fundamentais para uma proposta de melhoria de nossas aulas. Em particular, destacamos que ao término desta prática os resultados colhidos foram satisfatórios e exitosos, pois os alunos conseguiram um aprendizado significativo nas duas categorias escolhidas para a intervenção: a coesão nominal e a conexão, fundamentais pela progressão textual.

Cabe destacar o quanto um trabalho de pesquisa-ação envolvendo as várias etapas de intervenção é fundamental para o sucesso de uma sequência didática. Não basta apenas planejar, é preciso adequar e repensar a prática conforme os desafios vão surgindo. Além dessa perseverança indispensável ao trabalho pedagógico, é preciso registrar que foram muitos problemas percebidos, porém não pudemos intervir em todos eles (identificação semântica de todas as conjunções ou na diferença entre fato, opinião e informação, entre outros). Todavia, conseguimos atingir nosso objetivo já que os alunos melhoraram sua compreensão leitora a partir das sequências didáticas por nós propostas.

BARBOSA, L. P. L. **Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico**. Dissertação. Ceará: Programa de Mestrado em Letras – Profletras na Universidade Federal do Ceará, 2016.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Leurquin et alli. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CICUREL, F. **Lecture interactives en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1991.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira. **Revista Eutomia de Literatura e Linguística**. Recife, p. 167-186, 2014.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In LEURQUIN, E. V. L. F. **Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. São Paulo: Pontes, 2013.

SCHENEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

73

Uma proposta de letramento literário
para a literatura afro-brasileira

Isabel Carvalho da Silva¹
Jeane de Cássia Nascimento Santos²

O presente artigo é fruto de nossas reflexões sobre a leitura literária na Educação Básica, particularmente, no Ensino Fundamental. É nessa etapa de ensino que nossa prática de sala de aula está centrada, objetivando trabalhar a narrativa *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, numa perspectiva do letramento literário, conforme proposta apresentada por Cosson (2014).

As questões aqui discutidas foram proporcionadas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, que nos fizeram refletir sobre a importância que a leitura de textos literários tem para a Educação Básica, uma leitura que deve acontecer de forma mais efetiva, e que proporcione a formação de um leitor mais crítico.

Para delinear nossa pesquisa, autores, como Silva (2009), Cosson (2014), Fonseca (2006) e Duarte (2008) nos conduziram nesse percurso, no que se refere à leitura e à literatura afro-brasileira. Por fim, sugerimos uma sequência de atividades que o professor pode utilizar para a narrativa supracitada, levando em consideração o letramento como procedimento de prática de leitura literária.

1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora da SEESE. Bolsista CAPES (2014/2016).

2 Profa. Dra. da UFS e membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

Há muito tempo se discute a respeito da leitura. Em *Leitura literária e outras leituras*, Vera Maria Tietzmann Silva (2009) diz que há ao menos três formas de leitura: mecânica, de mundo e crítica. A respeito da leitura mecânica, diz-se que ela consiste em uma habilidade de decifrar códigos ou sinais, é o que chamamos de decodificação. No entanto, o leitor não consegue alcançar o que se espera dele, quando se trata da leitura escolar, pois a leitura mecânica não possibilita a compreensão do texto.

Sobre a leitura de mundo, a autora afirma que se trata daquela sugerida por Paulo Freire: nesse tipo de leitura, a subjetividade é a marca principal, permitindo que o leitor se aproxime do texto e tente decifrar seus códigos, dando-lhe algum significado. Por fim, a leitura crítica une a leitura mecânica à de mundo: trata-se de um nível de leitura mais complexo e completo, no qual o leitor compara suas experiências com o que foi lido, questiona, tira conclusões, enfim, faz uso de estratégias que só são possíveis de acontecer quando ele se apropria de sua bagagem cultural.

Silva (2009) afirma que esse último tipo de leitura se concretiza por meio de todo um processo no qual o professor é guia do aluno na busca desse aprendizado e a escola torna-se, portanto, um espaço propício para isso, uma vez que é nesse lugar onde há o contato direto entre aluno e professor. Isso não significa que, fora desse ambiente, a criança não possa se tornar leitora, mas suas dificuldades podem ser ainda maiores.

Cosson (2014), ao abordar as perspectivas de leitura de Leffa, ressalta que há diferentes teorias da leitura que podem ser reunidas em três grupos. O primeiro grupo centra a leitura no texto e propõe que “ler é um processo de extração do sentido que está no texto” (p. 39). O segundo grupo, que centra a leitura no leitor, aborda que “ler depende mais do leitor do que do texto” (p. 39). E, por fim, o terceiro grupo, que busca conciliar texto e leitor. Para esse grupo, “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de [tal] interação” (COSSON, 2014, p. 39-40).

Diante disso, vê-se que a leitura crítica, portanto, pressupõe a interação entre o texto e o leitor. Nessa perspectiva conciliatória, o ato de ler é uma atividade social, uma vez que o significado não trata apenas do que o texto ou o leitor dizem isoladamente, mas sim, configura-se como um resultado de convenções sociais e de relações para com o outro que se encontra dentro e fora do texto.

Quando o contato com a escrita trata do texto literário, é importante salientar que ele traz uma perspectiva diferente dos textos informativos, pois enquanto estes “atêm-se aos fatos particulares”, aquele “logra atingir uma significação mais ampla” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 13). Para Cosson (2014), “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (p. 16). Justifica-se, portanto, o quão essencial é o trabalho com a leitura literária na escola, uma vez que, através dela, fazemos um paralelo com uma realidade diferente da nossa, mas que pode nos fazer refletir sobre a mesma.

Assim, o texto literário não se configura como real, porém, extrai da realidade a visão da existência humana. O autor da obra literária dá um sentido humano ao mundo concreto e este processo pode proporcionar uma interação receptiva e criadora do artista. Por outro lado, para o leitor, ela é uma experiência a ser realizada e configura-se muito mais que um conhecimento a ser reelaborado: há o apropriar-se do outro sem se perder a essência do eu, a identidade.

Esse sentido humano trazido na obra também é percebido pelo leitor, na leitura do texto: “A atividade do leitor de literatura se exprime pela construção, a partir da linguagem, de todo universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 15). Portanto, percebe-se que o leitor é peça chave no processo de significação dado ao texto, pois é a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo e da cultura que ele vai se apropriando do que está escrito e vai preenchendo as lacunas do texto. Mas tal processo depende de cada leitor, do momento da leitura e das vivências pessoais de cada um, pois:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e ficção (COSSON, 2014, p. 17).

Diante disso, a leitura literária se torna uma importante ferramenta, uma prática social que deve, a princípio, encontrar na escola o maior responsável, uma vez que nesse espaço o aluno tem um maior contato com o mundo da leitura.

Nesse contexto, percebe-se que é um desafio trabalhar a leitura literária sem abandonar o prazer, na tentativa de fazer com que ela também não perca sua função no âmbito escolar: a formação do aluno. Por isso, Cosson (2014) traz a proposta do letramento literário como prática social que é responsabilidade da escola:

No ambiente escolar, a literatura é um *lócus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor. Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito (COSSON, 2014, p. 27).

Bordini e Aguiar (1988) salientam ainda que a escola se torna um local importante nesse processo de formação do leitor literário. Ela precisa vincular a cultura do leitor ao texto que será lido, pois se esses dois elementos não estão ligadas, pouco ou nenhum sentido será atribuído pelo leitor à obra lida, uma vez que informações extras devem ser ativadas no momento da leitura, para que se dê significado a esse processo.

Reforça-se, portanto, que a escola tem um papel fundamental no incentivo ao hábito de leitura e, em se tratando da literária, Bordini e Aguiar (1988) afirmam que, para isso acontecer, faz-se necessário que sejam oferecidos livros que dialoguem com a realidade do leitor e que os mesmos apresentem questões significativas para ele, pois isso

gera predisposição para a leitura, o que desencadeia, consequentemente, o ato de ler.

Para atender a estes fundamentos, optamos por trabalhar a narrativa *Felicidade não tem cor*, que cumpre esse quesito de diálogo com a realidade do leitor, pois, além da temática ser atual, o espaço mostrado no texto é familiar ao aluno, uma vez que se trata, no geral, de uma escola onde o personagem Rafael vive suas experiências de insatisfação pessoal com sua cor e vive momentos conturbados no seu cotidiano.

É interessante pontuar que a narrativa em questão trata de uma proposta de produção de texto que vai desencadear todos os acontecimentos. A professora Evangelina pede que os alunos façam uma redação, cujo tema é “O que eu quero ser quando crescer”. Certamente, a expectativa da professora era despertar nos alunos algo relacionado ao sonho profissional de cada um, mas nosso protagonista conduz seu texto pelo lado pessoal, de sua identidade, e escreve: “Eu queria ser branco” (BRAZ, 2002, p. 09).

É com o objetivo de propor uma leitura mais crítica, que ultrapasse os limites de categorização dos elementos da narrativa, que vimos a necessidade de sugerir um trabalho com o letramento literário na sala de aula. Essa expressão criada por Cosson (2014) sugere ler o texto de forma efetiva, a fim de que esse texto faça sentido para o aluno e para a sociedade da qual ele faz parte. Significa propor “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 46).

Para pensar nesse diálogo entre nós e o mundo, a proposta aqui sugerida busca entrar em contato com o universo do povo negro, tendo em vista a necessidade de sua valorização. Dessa forma, vale pontuar que a publicação da Lei 10.639/03 foi muito importante para se pensar, de maneira mais eficaz, nas questões identitárias que envolvem o Brasil.

Essa lei tornou obrigatório o estudo da cultura e da história africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas do país. Mais tarde, em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.635/08,

a qual inclui também o ensino da cultura e história indígena no contexto educacional. Um país cujo povo é constituído pela mistura de povos que por aqui passaram não poderia deixar de conferir a esse passado histórico a relevância necessária.

Diante disso, várias discussões têm sido feitas em torno das questões raciais no Brasil e, neste trabalho, queremos enfatizar a questão do negro, especificamente, o qual foi e ainda é vítima de preconceito e discriminação.

Na obra de Júlio Emílio Braz, a personagem Fael salientava: “Ara, mãe, por que ninguém gosta da gente quando a gente é tão preto assim. Todo mundo fica dizendo coisas e mexendo com a gente” (BRAZ, 2002, p. 21). Assim, é importante reconhecer a história e cultura afro-brasileiras e africanas, desconstruindo o mito da democracia racial, o qual afirma que negros e não negros têm as mesmas chances de mudar sua posição social. No âmbito educacional, esse reconhecimento se reflete na “adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 499).

Diante disso, vê-se que a escola tem um papel fundamental na desconstrução de tantas desigualdades que assolam os afrodescendentes: é preciso garantir a eles condições igualitárias de conhecimentos científicos, sem negar sua cultura e identidade. Assim, eles poderão, através de políticas afirmativas, diminuir essa disparidade social que ainda os afeta, fazendo com que sua autoestima seja fortalecida.

É nessa perspectiva que propomos usar a literatura afro-brasileira como um elemento para abordar tais questões, dando um destaque especial ao trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental, para que o aluno construa uma consciência crítica a respeito das questões raciais, pois em consonância com Gomes:

Partindo dessa consciência crítica dos estereótipos raciais, o professor deve levar em conta que a formação de leitores não é uma ação isolada, nem exclusiva da escola, pois esse proces-

so tem interferências externas, como concepções de grupos sociais dominantes, no ato da construção dos sentidos da leitura. Portanto, a formação do leitor está relacionada diretamente às ideologias vigentes no contexto da leitura (2012, p. 169).

Desse modo, percebemos que tais questões devem ser abordadas pelo professor e, para isso, ele precisa estar atualizado para promover a formação de leitores críticos. O que encontramos hoje nas aulas de Língua Portuguesa é um ensino de literatura que, muitas vezes, serve para fazer apenas exercícios mecânicos, sem se importar com a função social do texto, contrariando uma ideia mais ampla da leitura literária, pois “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

E, como pretendemos abordar as questões raciais a partir da literatura afro-brasileira, é necessário pontuar o que por ela entendemos. Diversos teóricos discutem essa expressão, mas vamos, nesse momento, trazer as reflexões de Eduardo Assis Duarte (2008) a respeito dela. Ele propõe uma discussão sobre os elementos que fazem essa literatura ser o que é e o que a diferencia das demais literaturas. Para isso, ele expõe a observação de critérios, a saber: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor.

Quando se fala do elemento *temática*, Duarte (2008) aponta que ela pode ser elaborada de diferentes maneiras, desde o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira até a exaltação de heróis, como Zumbi dos Palmares, além de denunciar a escravidão e suas consequências, bem como promover uma discussão contemporânea dos dramas vividos pelos negros, por conta da miséria e exclusão sociais, da discriminação e preconceitos. *Felicidade não tem cor* se encaixa nesse contexto, pois mostra o drama de Fael, que não queria ser negro. O autor ressalta ainda que a temática negra, sozinha, não é decisiva para que o texto seja considerado afro-brasileiro, ela deve interagir com a *autoria* e *ponto de vista*.

Sobre a *autoria*, Duarte (2008) pondera que esse ponto é controverso, pois não se deve levar em consideração apenas os fatores biográficos e fenotípicos, uma vez que há autores afrodescendentes que não reclamam para si sua condição nem incluem a temática negra no seu projeto pedagógico. Há, por outro lado, autores brancos que discutem a temática negra em seus textos, mas que não adotam um ponto de vista afrodescendente, o que o autor afirma ser um reducionismo temático ao qual chama de negrismo. Assim, propõe que “a autoria há que estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto *tradução textual* de uma história própria ou coletiva.” (DUARTE, 2008, p. 15). No caso do nosso romance infantojuvenil, o autor Júlio Emílio Braz se assume negro e traz essa identidade na narrativa.

Feitas tais observações, veremos sobre o *ponto de vista*, elemento de suma importância, pois é nele que o discurso se materializa; através do ponto de vista é que o texto aborda a temática sob a ótica do negro ou daquele que o dominou. Sendo assim, Duarte (2008) situa esse elemento como sendo fundamental para considerar um texto como afro-brasileiro, uma vez que o mundo do autor e o mundo de valores que o mesmo aponta traduzem sua identificação com a história e cultura apresentadas no texto, dando destaque também aos problemas e condições da existência do segmento negro na sociedade. Então, uma visão de mundo própria, diferente da do branco: a quebra de assimilação do modelo e cultura europeias bem como a superação do discurso do colonizador são conquistas discursivas importantes para a identificação da literatura afro-brasileira.

Em *Felicidade não tem cor*, encontramos esse ponto de vista que valoriza o negro, não por parte do protagonista, a princípio, mas por parte da narradora, a qual se caracteriza como *narrador-testemunha*, de acordo com a tipologia de Norman Friedman, abordada por Leite (1985). Maria Mariô é uma boneca que vê o que Fael vivencia e escuta tudo o que ele fala, mas é a partir de seu ponto de vista que a história é narrada:

- Ser branco é bom – garantia. – Quando eu for branco, ninguém vai mais implicar comigo. Eu quero ver o Romãozinho me chamar de “Carvão” quando eu for branco.

Para ele, o Cid Bandalheira ia ajudá-lo.

- Ele sabe o endereço do Michael Jackson e, quando a gente pedir, ele vai dar. Ai nós vamos lá, perguntamos ao Michael Jackson como foi que ele fez e nós dois ficamos branquinhos, branquinhos. Legal, não é, Maria? Não gostei, não.

Ser branco é bom?

Porque ser branco é bom?

E, se ser branco é bom, porque ser negro também não pode ser bom?

Faz diferença?

Que diferença?

Ser gente não é melhor?

Sei não. Eu não tinha nada com se branca, mas eu era pretinha e gostava.

Ainda gosto. O difícil mesmo era pôr isso na cabecinha do Fael.

(BRAZ, 2002, p. 22-23).

Vimos que o ponto de vista da narradora valoriza o ser negro e, sendo uma narradora-testemunha, ela faz parte da história e a narra em 1ª pessoa. É, portanto, uma personagem secundária que testemunha os fatos. Segundo Leite (1985), “Como personagem secundária ele narra da periferia dos acontecimentos, não consegue saber o que se passa na cabeça dos outros, apenas pode inferir, lançar hipótese” (p. 37-38).

Outro aspecto abordado por Assis Duarte (2008) é a *linguagem* trazida no texto. Sabe-se que a linguagem é uma das características essenciais de qualquer texto literário, assim, o autor propõe que a mesma seja despojada de qualquer termo pejorativo referente ao negro e que promova a inserção de um vocabulário vindo da África, com as transformações culturais brasileiras. Assim, que a linguagem, enquanto discurso, ressalte “ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua” (DUARTE, 2008, p. 18). Percebemos que a linguagem do texto propõe uma valorização do negro à medida que combate o racismo e aborda o respeito às diferenças.

Por fim, o último elemento a ser abordado é o *público leitor*, ou seja, a literatura afro-brasileira tem como um importante objetivo a

formação de um público específico, o qual se assume afrodescendente e deseja sua formação identitária. No entanto, vale ressaltar que o escritor não escreve, apenas, visando atingir um determinado segmento da população, mas o faz por reconhecer-se como porta-voz de um povo, de uma coletividade. E, segundo Duarte (2008, p. 20), “Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da auto-estima dos afrodescendentes”.

Diante da enumeração desses fatores: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público, Duarte (2008) enfatiza a necessidade de não considerar apenas um ou dois elementos isoladamente, mas sim, a interação deles todos é o que vislumbra a existência de uma literatura afro-brasileira em sua essência.

O autor ressalta ainda que uma escrita a qual aponta o etnocentrismo que exclui os afrodescendentes “do mundo das letras e da própria civilização” (DUARTE, 2008, p. 22) tem um caráter muitas vezes marginal, pois é “fundado na *diferença* que questiona e abala a trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica” (Ibidem, p. 22) e talvez por isso ainda não tenha ganhado muito espaço na sala de aula da Educação Básica.

PROPOSTA DIDÁTICA

Diante do que foi discutido, propomos trabalhar com uma narrativa afro-brasileira, cuja temática se centra em um garoto que quer ficar branco e, para isso, vive uma aventura ao ir em busca do homem que pode lhe dar o endereço de Michael Jackson, pois o mesmo era negro e se tornou branco. Percebemos, diante dos elementos que pontuamos acima, que nosso texto se propõe a questionar valores e estereótipos impostos ao negro como elemento de inferiorização.

O letramento literário se configura como uma prática de letramento, termo que possui várias acepções que foram se modificando com o passar do tempo. O que cabe a nós é delimitá-lo em nosso estudo, como discutem Paulino e Cosson (2009), apoiados em Lonsdale e McCurry (2004):

[...] letramento, letramentos e multiletramentos referem-se hoje a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos, entendendo que é próprio desse processo social capacitar “os aprendizes a fazer sentido de e ativamente se engajar com o seu mundo, aumentando, portanto, sua capacidade de influenciá-lo” (Lonsdale e McCurry, 2004, p. 9). É nessa base comum de fazer sentido do mundo e de leitura crítica da sociedade que o letramento literário se inscreve e é dessa forma que nos interessa focalizá-lo nesse estudo (PAULINO e COSSON, 2009, p. 66).

Dessa forma, buscamos, com esse método, uma possibilidade de leitura do texto literário que impulse o leitor à criticidade e à busca de sentido do mundo do qual ele faz parte. Ressaltamos que essa busca é constante e não se esgota, uma vez que o ser humano sempre está atualizando seus conceitos, opiniões, pontos de vista.

Feitas essas observações, falemos, então, de como se configura o letramento literário. Esse método é composto pelo que Cosson (2014) chama de sequência didática. Em nosso estudo, abordaremos apenas a sequência básica.

Na sequência básica, o primeiro passo é a *motivação*. Essa etapa consiste na preparação dos alunos para receber o texto literário. No primeiro momento, mostra-se um vídeo institucional da UNICEF “Por uma infância sem racismo”³. Após o vídeo, os seguintes questionamentos são propostos: O que mais chamou a sua atenção no vídeo? Por quê? Segundo o vídeo, a cor do brasileiro foi formada a partir da união de povos de vários continentes: África, Europa, América e Ásia. O que você sabe a respeito disso? O vídeo traz palavras, como: diversidade, identidade, cultura e racismo. Para você, o que cada palavra significa? As crianças têm direito à proteção, à educação, a ter uma vida de oportunidades. Mas, segundo o vídeo, isso acontece com todas as crianças do país? Em sua opinião, qual a principal mensagem essa campanha da UNICEF quer passar para todos nós?

3 Esse vídeo foi publicado em 2010 e pode ser visualizado pelo link: http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm. Acesso em out. de 2016.

Após esse passo há a *introdução*, que se caracteriza como o momento de apresentar a obra e o autor para o aluno. Também é importante justificar a escolha do livro, para que o aluno compreenda o porquê daquela leitura.

De posse da obra, solicita-se que os alunos analisem a capa e respondam às questões: O que o título faz você imaginar a respeito da história que será lida? O que é felicidade para você? Você se considera uma pessoa feliz? Por quê? Sobre o menino da capa, há algo de diferente nele? Se sim, o que é e por que você achou diferente?

Depois disso, se possível, por meio do Datashow, apresenta-se a biografia de Júlio Emílio Braz e outros títulos escritos por ele. Em seguida, os alunos devem ler o texto da última página do livro, no qual Júlio Emílio fala sobre preconceito e partilhar suas impressões. Por fim, é estabelecido como será feita a leitura, promovendo as paradas, chamadas de “intervalo de leitura”.

Depois da introdução, faz-se a *leitura* propriamente dita do texto, que deverá ser realizada em 2 momentos, assim, teremos dois intervalos para dialogar com outros textos que serão utilizados para ampliar a discussão do tema abordado na obra. É importante também que o professor acompanhe a leitura e tire as dúvidas dos alunos.

Na primeira aula será feita a leitura das páginas 6 até a 33, constituída dos textos que compõem os capítulos: Redação, Maria Mariô, Assim como somos, Me espera lá fora e Bronca. Feita essa leitura, as seguintes questões são discutidas: Você sentiu alguma dificuldade na leitura? Há alguma palavra que você não sabe o que significa? Qual? O que mais chamou sua atenção na história contada até agora? Como aconteceu com Fael, você já fez alguma redação na qual você tivesse que falar o que queria ser quando crescesse? Se sim, o que você escreveu? Até agora, qual o personagem que você mais gostou? Por quê? O que você acha que vai acontecer com Fael? Ele vai conseguir ficar branco como o Michael Jackson?

Como diálogo do primeiro intervalo, promove-se a leitura do texto da revista *Ciência hoje* para crianças, que responde o porquê de termos

cores de pele diferentes⁴. Em seguida, discute-se sobre o que interfere na cor de nossa pele, pontua-se que a cor não pode ser elemento de preconceito, pois como diz o texto, as pessoas são de diferentes regiões e isso também foi um fator que influenciou biologicamente a cor da pele. Para concluir esse intervalo, propõe-se uma produção de texto na qual eles discutam sobre a questão da diferença da cor da pele das pessoas, bem como sobre o fato de alguns indivíduos gostarem ou não de outros, simplesmente, pela cor da pele que eles têm.

Dando continuidade à leitura, a segunda parte compreende das páginas 34 até a 62, as quais trazem os capítulos: Em busca de Michael Jackson, Teimoso demais, Sobe e desce, Papo-cabeça e Adeus, Fael. Após sua finalização, as seguintes questões são abordadas: Fael conseguiu o que tanto queria: ficar branco? Por quê? Você tem alguma coisa no seu corpo que também desejaria mudar? Por quê? Como você caracteriza a atitude de Fael diante de sua vontade de encontrar com Cid Bandalheira? Você achou que Maria Mariô foi importante no texto? Você gostou do final do texto? Se você tivesse como mudar o final da história, como ele seria?

Na aula seguinte, para concluir o segundo intervalo, lê-se o poema *Sou Negro* de Luiz Silva Cuti. Discute-se sobre o que os alunos mais gostaram e solicita-se que eles produzam um texto relacionando o personagem Fael com o eu lírico do poema, abordando como cada um se expressa em relação à sua identidade negra.

E, por fim, realiza-se a *interpretação*, fase de construção do sentido do texto de forma concreta e visa mostrar o que a leitura significou para os alunos, o que eles aprenderam, o que foi significativo para eles. É preciso registrar esse momento e exteriorizar o sentido da leitura. Esses registros podem resultar em uma feira literária, uma apresentação de teatro, enfim, qualquer atividade na qual os alunos possam expor suas ideias, seu aprendizado. Para essa proposta, foi pensado um "Sarau Literário", em virtude das atividades desenvolvidas na interpretação: criação de desenhos, poemas, fotografias.

4 Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/multimedia/revistas/reduzidas/240/files/assets/basichtml/page4.html>. Acesso em out. de 2016.

A primeira atividade dessa etapa é a criação de um desenho que simbolize o momento da narrativa que mais sensibilizou os alunos. Esse desenho será feito na capa do caderno de atividade dos mesmos. Depois disso, solicita-se que eles escrevam um texto justificando a escolha do momento da narrativa.

A segunda atividade consiste em assistir a um vídeo da Campanha “Lugar do Negro” - Novembro da Igualdade Racial, veiculada na televisão em novembro de 2015, por ocasião do dia da Consciência Negra.⁵

Em seguida, propõe-se a discussão das questões: Para você, onde é o lugar do negro no nosso país? Você conhece negros que ocupam cargos importantes em sua cidade/comunidade? Devemos nos lembrar de respeitar o negro apenas nas datas alusivas a ele? Você acha que todos nós, independentemente da cor que temos, podemos chegar ao lugar que quisermos? Qual a relação de sentido que podemos estabelecer entre essa campanha e o livro Felicidade não tem cor?

A última atividade dessa etapa consiste na produção de um poema que verse sobre os temas discutidos em sala durante toda a proposta, bem como sobre a história lida.

Concluídas as atividades, pode-se organizar um sarau. Propomos que o mesmo aborde o orgulho em ser negro. Nele, as turmas podem apresentar poesias de sua autoria sobre o tema ou poesias de autores conhecidos como Cuti, o qual teve um texto trabalhado na sequência. Além disso, os alunos podem recontar a história de forma resumida através de uma peça teatral e elaborar e apresentar cartazes de incentivo à valorização das diferenças, bem como de desconstrução de todos os tipos de preconceito.

Ao final dessa proposta, espera-se que os alunos tenham feito uma leitura significativa da obra, que as produções de texto deles mostrem uma mudança de pensamento em relação ao negro, ao racismo e ao preconceito e, por fim, que essas atividades colaborem para a formação de um leitor literário crítico, que compreende seu contexto de mundo, participa dele e, se preciso, tenta modificá-lo.

5 O vídeo pode ser visualizado através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>. Acesso em out. de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de leitura apresentada nesse artigo mostrou-se como uma possibilidade de trabalho com o texto literário que coloca o leitor como sujeito fundamental do processo de leitura. Além disso, proporciona a discussão de questões polêmicas, como o racismo, para serem abordadas na escola, visando desenvolver a capacidade crítica do leitor, diante de si e diante do mundo.

Nesse contexto, entendemos que o uso de um texto literário afro-brasileiro é o melhor caminho para chegarmos ao nosso objetivo. Através dele, pode-se apreciar uma literatura que fale do negro sob seu próprio ponto de vista, rompendo com os estereótipos apresentados em narrativas que falam do negro mas que não se configuram como afro-brasileiras, frente à perspectiva que discutimos neste trabalho.

A narrativa escolhida, *Felicidade não tem cor*, aborda a temática do preconceito racial, apresentando o garoto Fael como vítima de seus colegas de escola. Triste e decepcionado com sua identidade racial, o protagonista vai em busca de modificá-la, mas, ao final, descobre a beleza de sua cor e se aceita como negro.

A história de Fael chega a nós, leitores, através de Maria Mariô, uma boneca negra, de identidade assumida e de reflexões marcantes. A narradora nos envolve num discurso leve que é, ao mesmo tempo, complexo.

Ainda a respeito da valorização das questões raciais, colocamos em pauta uma oportunidade de implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Porém, ressaltamos que, para além de cumprir uma lei, nossa proposta visou promover uma prática pedagógica na qual os alunos percebessem a necessidade de respeitar e valorizar a diversidade, em especial, a étnico-racial. Assim, ainda antes da referida lei ser aprovada, concordamos com Gomes (2001), ao falar que “Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (p. 89).

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. In: Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRAZ, J. E. **Felicidade não tem cor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 31, p. 11-23, 2008.

DUARTE, E. A. Literatura e afrodescendência. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138. 2010.

GOMES. M. G. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, Porto Alegre, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-114.

GOVERNO FEDERAL. **Campanha “Lugar do Negro” - Novembro da Igualdade Racial**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>. Acesso em: 30 dez. 2015.

JUNIOR, C. T. M. **Porque as crianças têm cores diferentes?** Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/multimedia/revistas/reduzidas//240/files/assets/basichtml/page4.html>. Acesso em: 06 nov. 2015.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1985.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.



A RETEXTUALIZAÇÃO E O CONTO NA SALA DE AULA

*Sara Maria Fonseca da Mota¹
Christina Bielinski Ramalho²*

A escola, como instituição responsável pelo ensino, tem fundamental papel na formação de leitores. Como a leitura é uma janela para o mundo, e se faz presente em todas as esferas sociais, dominá-la é garantir o acesso à cultura e à aquisição de conhecimento.

Quando se pensa em formas de investimento na qualidade da prática de leitura e escrita na escola, é importante reconhecer no material literário um recurso promissor para o professor que busca melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Eco:

A leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação.[...] As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida (ECO, 2003, p.12).

De outro lado, é preciso que tomemos a leitura literária como norte para o processo de ensino-aprendizagem, mas não mais nos moldes de práticas de leitura, tais como a conhecemos, pois não são mais suficientes para permitir aos estudantes participação nas várias práticas sociais que a leitura exige hoje. Como disse Rojo

1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora da SEEBA. Bolsista CAPES (2014/2016).

2 Profa. Dra. da UFS e membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

(2013, p. 20) “ já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com o conjunto dos signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) ”.

Faz-se necessária a inclusão da escola nessa conjuntura tecnológica inerente à sociedade contemporânea, para que possamos prover a demanda de interesses de nossos alunos, os quais pertencem a este contexto, em que a informação se propaga vertiginosamente por meio de textos multimodais. Nas palavras de Rojo:

.../ o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a diversificação *da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores [...], mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular os textos na sociedade (ROJO, 2013, p. 19-20).

Assim, cotejar literatura e linguagem audiovisual, na escola, é tornar próximas práticas culturais mais espontâneas e prazerosas, porque estão intensamente relacionadas com hábitos cotidianos dos jovens na contemporaneidade, com práticas culturais mais apreciadas e mais legitimadas pela escola. Desse modo, ao passo que ouvimos nossos alunos, participamos de seus costumes e práticas, também podemos conduzi-los ao contato com obras da literatura.

O gênero conto, perpassado por um contexto social literariamente retratado por meio de uma narrativa curta, tem grande poder de atração e merece destaque, na sala de aula, tanto por suas características, em termos do conteúdo temático, de sua construção composicional e de suas marcas de estilo, como pelas vozes que caracterizam a enunciação ficcional, pois, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2006, p.17).

O trabalho com contos contemporâneos deve, em especial, considerar o fato de esse gênero textual possuir a particularidade de condensar pormenores que refletem a realidade cotidiana em forma de arte, e, por isso, ter se tornado um gênero de destaque na literatura contemporânea. O conto, de acordo com as palavras de Cortázar (2011, p. 151) “é um gênero que entre nós tem uma importância e uma vitalidade que crescem dia a dia”. É nesse contexto social, em que a palavra vem funcionando como forma de expressão capaz de abreviar a complexidade da vida, que o conto “se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal (CORTÁZAR, 2011, p. 150).

Por abarcar diversas temáticas, o conto tem cumprido “o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo” (BOSI, 2015, p.8) e, em função disso, essa narrativa concisa vem se projetando cada vez mais com maior notoriedade e importância entre os leitores contemporâneos. E assim, verifica-se que o processo de criação do conto cumpre o seu ciclo, já que “tem de nascer ponte, tem de nascer passagem, tem que dar o salto que projete a situação inicial, descoberta pelo autor, a esse extremo mais passivo e menos vigilante e, muitas vezes, até indiferente, que chamamos leitor” (CORTÁZAR, 2011, p.157).

O contato mais constante com o gênero conto contemporâneo, através das oficinas de leitura, pode, de um lado, conduzir os alunos à familiaridade com o mesmo, tornando-os aptos a apreenderem a regularidade típica de tal gênero; e outro, levá-los a compreenderem o tempo em que vivem por meio do contato com temáticas e situações que lhes são íntimas ou, ao menos, estão mais visíveis em seu cotidiano.

Esclarecidos os pontos de partida para a proposta a ser aqui apresentada, abordamos, neste artigo, a retextualização como base válida para um procedimento metodológico voltado para o trabalho com o conto contemporâneo na sala de aula. Nossa intenção é apresentar algumas reflexões sobre o conceito de retextualização e sua presença na rotina escolar e na vida em geral, para, em seguida, discriminar, ainda que brevemente, o arcabouço de uma metodologia de ensino de literatura voltada para o gênero conto.

Assim, considerando a retextualização como uma possibilidade de encaminhamento para a produção textual, tendo como ponto de partida a leitura do texto literário, com o propósito de formação leitora, propomos, como metodologia de ensino, a retextualização de contos contemporâneos sob duas formas: o gênero reconto (escrito) e livroclip (multimodal).

A proposta de atividade, mais adiante discriminada, suscita a reflexão acerca do diálogo entre diferentes gêneros, sendo necessário emergir a partir daí um processo de adequação ao novo propósito comunicativo.

A RETEXTUALIZAÇÃO

O recurso da retextualização é uma possibilidade interessante de estímulo à escrita, visto ser, tal como afirma Marcuschi (2010), uma prática naturalmente inserida na experiência comunicativa humana:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Segundo Dell'Isola, retextualização é "o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem" (DELL'ISOLA, 2007, p.10). Para a autora, o processo de retextualização tem se mostrado um excelente recurso metodológico para o trabalho com a leitura e a escrita, pois a atividade de retextualização envolve, entre outros, um aspecto de ampla importância que "é a

compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto” (DELL’ISOLA, 2007, p.14). Assim, para retextualizar, ou seja, para transpor o caminho de um gênero textual para outro, é necessário que sejam compreendidos os efeitos de sentido do texto.

Defendemos a ideia de que as práticas didático-pedagógicas destinadas à leitura precisam considerar a diversidade de textos disponíveis e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos leitores proficientes. Desse modo, o desafio docente é criar situações em sala de aula que possibilitem aos discentes a apropriação dessa diversidade. Sob essa perspectiva, a retextualização configura-se como uma das possibilidades para essa apropriação, uma vez que, para a realização de tal procedimento, estão envolvidos diferentes gêneros, o que contribui para que “o aluno produza um discurso significativo pelo uso adequado da linguagem às práticas e às situações a que se destina” (DELL’ISOLA, 2007, p. 16).

Para Dell’Isola, como os gêneros textuais servem às necessidades e aos propósitos comunicativos de seus usuários, não sendo o texto uma unidade autossuficiente, há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos ou em processo de construção, e é justamente esse processo de retomada que constitui um dos elementos fundamentais à sobrevivência do texto como prática necessária no âmbito das relações humanas, pois, “a busca de um referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com que interagimos diariamente” (DELL’ISOLA, 2007, p.38).

Por meio da retextualização, um mesmo tema pode ser trabalhado em diferentes gêneros textuais. A retextualização admite modificações e transformações em relação ao texto-fonte, embora não deixe de conter elementos do texto antecedente, seja de modo explícito ou implícito. Essa abordagem ganha, desse modo, uma dimensão intertextual e coaduna com o que propõe Samoyaulr quanto à intertextualidade, a qual “permite uma reflexão sobre o texto, colocado assim numa dupla perspectiva: relacional (intercâmbios entre textos) e transformacional (modificação recíproca dos textos que se encontram nessa relação de troca)” (SAMOYAU LR, 2008, p.67).

No trabalho com a retextualização é, ainda, importante levar em conta a configuração de cada gênero, uma vez que estamos diante de uma transformação de um gênero textual escrito em outro gênero textual escrito e/ou multimodal. Por isso, é necessário que alguns elementos sejam eliminados e/ou incorporados ao novo gênero na atividade de retextualizar como nos lembra Dell'Isola (2007, p.44) "é preciso considerar as estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade".

Acreditamos, como foi visto, que uma prática de leitura e escrita orientada pela retextualização pode se tornar uma atividade bastante significativa para a formação leitora. Discriminaremos, a seguir, as linhas gerais de uma proposta metodológica que concilie a presença do gênero conto na sala de aula (em especial, o conto contemporâneo) e a retextualização.

DO CONTO AO RECONTO E AO LIVROCLIP

Antes de discriminarmos os passos da metodologia proposta, discorreremos rapidamente sobre os dois outros gêneros envolvidos: o reconto e o livroclip.

Recontar é contar outra vez como indica o prefixo reiterativo antes do verbo contar. Este procedimento tem sido muito utilizado no contexto escolar, embora sua prática reporte-se a épocas distantes. Quando recontamos inovamos situações, adicionado ou suprimido elementos que constituem o texto.

Em sua tradição, o reconto limita-se ao registo escrito de histórias oriundas da oralidade. Tendo como ponto de partida o "texto zero" dessas narrativas em sua composição oral, " seu melhor equivalente na escrita será a sua versão mais enxuta, aquela que mais se aproxima da voz de um contador do povo" (SILVA, 2012, p.14).

O caráter fidedigno e de respeito à figura do narrador do povo foi instituída há dois séculos pelos irmãos Grimm. Contudo, os contos de Grimm, mesmo conexos ao "texto zero" da voz do povo, são também enquadrados na categoria reconto. Embora, antes dos irmãos Grimm, outros hajam recolhido e publicado contos da tradição

oral, foram os Grimm os primeiros a sistematizarem o processo de recolha e estudo.

O universo do reconto é vasto, visto que está aberto a diversas possibilidades de paráfrase, paródias e atualização. O reconto, tal como se apresenta hoje na literatura infanto-juvenil, carrega implícita ou explicitamente a marca da sua autoria, e em decorrência disso sua originalidade fica a cargo da performance do narrador, pois, como ratifica Silva (2012, p.19), “o reconto tem suas raízes na oralidade, na pessoa física do narrador que conta histórias para uma plateia real”.

Isso significa que o narrador detém a possibilidade de recriar não somente sobre o papel como também pode eleger outros tipos de linguagem, em suas mais variadas modalidades, como por exemplo a linguagem audiovisual, de modo que sua marca pessoal fique impressa em seus recontos. Isso ocorreu com Monteiro Lobato, precursor do reconto no Brasil, que, ao fazer uso de sua genialidade para recontar em prosa vestindo à nacional e propondo discussões sobre a temática abordada nas fábulas de Esopo e La Fontaine, deixou sua marca na literatura infanto-juvenil. Temos, então, um narrador que intervém tanto no estilo de contar como na versão que atribui aos fatos narrados, fazendo sentir sua presença, pois não se limita à simples paráfrase do texto-base, dissemina um olhar avaliativo crítico sobre a atitude do narrador do texto original.

O reconto possui um significativo espaço na produção literária destinada à criança e ao jovem, por esta razão, os autores contemporâneos dedicam-se em transformar as velhas narrativas em novas histórias e assim as histórias populares continuam a ser recontadas em pleno século XXI. O escritor ao recontar uma história certamente tem a intenção de ampliar os horizontes de conhecimento do leitor, uma vez que procura com essa função didática aproximar e solidificar conhecimentos valorizados.

Propor uma atividade de reconto para os jovens leitores pode ser uma excelente atividade para se discutir valores subjacentes a sociedade e suas transformações ao longo do tempo. Por meio do fazer literário tendo como ponto de partida histórias já interiorizadas ou não pelos leitores, com assuntos discutidos na contemporaneidade,

a atividade de reconto pode adquirir a configuração de propagadora de outros valores oriundos nas e pelas relações socioculturais.

O livroclip, por sua vez, “é o enredo de um livro adaptado a um pequeno filme musical, que possui citações, imagens, animações, efeitos de vídeo e música. Segundo o site do Livro Animado na Sala de Aula, o livroclip é a moldura digital do livro, que inclui uma animação sobre a obra, trechos e biografia do autor” (BITTENCOURT; DELGADO, 2010, p. 1). Trata-se, pois, de uma moderna ferramenta de informação e comunicação que utiliza recursos de animação digital para incentivo à leitura e apoio pedagógico. Assim, o livroclip pode auxiliar na melhoria da qualidade do ensino de literatura, pois ele é um trabalho de grande apelo visual, lúdico, atraente, que desperta o interesse pela leitura e o desejo de aprender mais sobre o assunto revelado na animação ou, se o aluno já conhece a história, o livroclip possibilita um novo olhar sobre o enredo.

Nessa direção, é possível observar que o lúdico, de acordo com o que adverte Rouxel, é um caminho que pode levar o discente a despertar o gosto e o prazer pela leitura, pois, conforme a autora “qualquer que seja a via de acesso à literatura, é exatamente a entrada no jogo literário que conduz à experiência estética” (ROUXEL, 2013, p. 31).

Ao retextualizar um conto em livrosclip, o aluno/leitor adapta a linguagem escrita do texto original a seu contexto contemporâneo de jovem leitor, em que a cultura midiática possibilita a circulação mais rápida e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros e formas de cultura, produzindo o cruzamento de suas identidades, pois, segundo Santaella, estamos numa revolução da informação e da comunicação denominada revolução digital que tem como aspecto mais espetacular o “ poder dos dígitos para tratar toda a informação, som, imagem, vídeo, programas informáticos, com a mesma linguagem universal” (SANTAELLA, 2003, p.71). Nesse sentido, o que encontramos nas produções dos discentes é o que o texto-base diz, à guisa de um contexto contemporâneo, em que o texto é atualizado, mas sem excluir ou alterar seu sentido original. Tal aspecto verifica-se, por exemplo, na construção do ambiente e também na trilha sonora adotada no livroclip, que contribuem para

criar um clima de envolvimento do sujeito leitor com o texto audiovisual instituindo, desse modo, um traço distintivo entre este e a obra a retextualizada.

Nessa perspectiva, nesse tipo de retextualização, exploramos tanto os recursos da linguagem verbal escrita, quanto os da linguagem audiovisual dos contos, o que nos leva a refletir sobre os conceitos de letramentos e de multimodalidade, para os quais, Dionísio assevera:

A noção de *letramento* como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. [...] A multimodalidade discursiva da escrita ainda é uma área carente de investigações. Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito (DIONISIO, 2011, p. 137-139).

Com isto, notamos que, em função do desenvolvimento tecnológico, precisamos reelaborar as nossas praxes de leitura do texto, de modo que se possa colocar em evidência a harmonia entre a imagem e a palavra.

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramenta de leitura e escrita não só motiva as aulas como também possibilita aos alunos meios para desenvolverem habilidades de compreensão e produção de texto necessários aos sujeitos contemporâneos. Essas práticas requerem de nós novas reflexões sobre o ensino de leitura e escrita, como destaca Rojo:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e

textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam (ROJO, 2009, p.108).

Para desenvolvermos o método aqui proposto, partimos da leitura das obras *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas* (1988), de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, que apresentam cinco métodos de ensino de literatura, com fundamentação teórica diversificada, objetivos e parâmetros de avaliação específicos; *Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor* (2013), de Annie Rouxel; *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005), de William Roberto Cereja; e *Retextualização de gêneros escritos* (2007), de Regina Lúcia Péret Dell'Isola, sobre as quais, pela limitação de espaço, não discorreremos individualmente. Porém, cabe dizer que esses estudiosos desenvolveram propostas para o ensino de leitura, a fim de despertar nos alunos/leitores o hábito de ler, como as professoras Bordini e Aguiar, que delinearão o método recepional para o ensino de literatura à luz da estética da recepção, tal procedimento de ensino “fundase na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85), ou Anne Rouxel, que investe na leitura subjetiva para a formação do leitor sensível e envolvido, pois, conforme a autora, é preciso “engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, mas também seus sucessos” (ROUXEL, 2013, p. 21); ou, ainda, como Willian Cereja, cuja a proposta dialógica dá ênfase às relações que os textos mantêm entre si.

A metodologia aqui proposta compreende leitura e escrita. No âmbito da leitura, temos a compreensão e a identificação dos gêneros conto, reconto e livroclip. Os alunos leem um (ou mais) conto contemporâneo previamente selecionado e são convidados a observar as características desse gênero, como também a levantar questões para discussão em relação ao conteúdo do texto, para, em seguida, serem apresentados aos gêneros reconto e livroclip. A produção textual decorrente envolve o desafio de reescrita dos contos, ou seja, sua retextualização.

Em síntese, temos os seguintes passos para a realização da proposta: 1) leitura do conto previamente selecionado³; 2) compreensão textual, observação e arrolamento das características do gênero lido⁴; 3) retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro; 4) averiguação da manutenção, ainda que em parte, do conteúdo do texto-base; e 5) identificação, nos novos textos, das características dos gêneros produtos da retextualização.

Antes do passo inicial da metodologia aqui discriminada, apresenta-se a proposta de atividade para o gênero conto, advertindo para a importância de ler e produzir textos desse gênero. Nesse momento faz-se igualmente pertinente averiguar se os alunos sabem em que circunstâncias sociais os contos são produzidos, com que propósito, para quem se destinam, e em que suportes textuais são encontrados. Deve-se expor o plano de estudo para o gênero conto, bem como o objetivo da proposta e cada uma das etapas de trabalho. Passa-se, em seguida, à leitura de um conto contemporâneo previamente selecionado pelo docente. Essa seleção pode partir de parâmetros temáticos e, inclusive, dialogar com conteúdos trabalhados em outras disciplinas.

Em seguida, no segundo passo, passa-se à compreensão textual e à decorrente discussão a respeito da construção do texto,

3 Como salientamos, mais contos podem ser inseridos, desde que haja tempo suficiente para o necessário trabalho com cada um.

4 Aqui podem ser utilizados variados instrumentos: debate, roda de leitura, exercícios impressos, apresentação de outros gêneros textuais que tratem da mesma temática, ilustrações, etc.

para fins de averiguação do conhecimento prévio sobre o gênero e das expectativas dos alunos quanto à leitura. Esse momento permite discussões sobre o gosto literário, a noção de valor e a linguagem literária, para que se explorem, além da leitura, a oralidade e a reflexão acerca do conto em estudo, tendo em vista os elementos que os compõem. É o momento em que o docente pode investigar a recepção do aluno/leitor para a representação da temática tratada na sociedade contemporânea e também para estabelecer estratégias para ampliação dos horizontes de expectativas dos discentes. Em decorrência das discussões realizadas, espera-se alcançar a ampliação de horizonte de expectativas discente, após a comprovação de que a temática do conto lidos abarca problemas e comportamentos presentes em nosso contexto social. Dessa reflexão sobre a relação entre leitura e vida, o docente conduz os alunos/leitores à tomada de consciência das alterações e aquisições, adquiridas através da experiência com a literatura.

No terceiro passo, como avaliação e socialização da aprendizagem, o docente solicita que os alunos façam uma atividade de retextualização do conto trabalhado. A primeira atividade de retextualização parte do texto escrito para o texto escrito: reconto escrito. Em seguida, a proposta de retextualização envolve a passagem do texto escrito para o multimodal: livroclip. Para isso, o docente deve apresentar para os alunos exemplos de reconto e de livroclip. Como motivação para a atividade com o livroclip, sugerimos que a classe assista ao livroclip do conto “A cartomante” de Machado de Assis disponível em: *O livro animado na sala de aula*⁵, para o qual se propõem a leitura e a interpretação em sala de aula e a explicação de suas características, em forma de discussão. Após tomar conhecimento sobre esse gênero, os discentes devem ser conduzidos ao laboratório de informática, para que, em dupla, possam iniciar a produção dos livrosclip⁶.

5 Disponível em: <http://www.livroclip.com.br/>. Acesso em: 05 jul. de 2016.

6 Sugerimos o aplicativo *MOVIE MAKER* como uma das possibilidades para execução do trabalho, haja vista a existência de outros softwares, como por exemplo o *Goanimate*. Cabe aqui recordar que esse passo não pode prescindir de recursos tecnológicos que devem ser disponi-

No quarto e no quinto passos, tem-se a culminância da proposta de atividade, visto que ali se reunirão os conhecimentos sobre os três gêneros textuais e as possibilidades de releitura do mundo originadas pela experiência da retextualização em forma de reconto e livroclip. Compete ao docente, nesse momento, promover um espaço de socialização dos trabalhos realizados, tendo em vista o intercâmbio de conhecimento das produções executadas por toda a classe.

No quarto passo, o foco estará direcionado para a averiguação do que foi preservado do conto estudado nas duas formas de retextualização. Dado o número de textos produzidos, essa etapa pode ser feita a partir da opção por discussão em grupos de 4 estudantes, em que tanto a produção individual de cada membro (o reconto) como a produção em dupla (o livroclip) serão lidas e debatidas.

No quinto e último passo, alguns⁷ recontos e livroclips podem ser exibidos para toda a turma, de maneira que possa se realizar um grande debate sobre as duas formas de retextualização, considerando, principalmente, as possibilidades criativas que cada gênero traz. Nesse âmbito, cabe lembrar que as discussões em sala de aula propiciam reflexões que levam os alunos/leitores a interpretações críticas das obras literárias, uma vez que os discentes se colocam na condição de questionadores da representação literária do tema tratado pelo conto selecionado e se tornaram sujeitos potenciais para o debate sobre valores que devem equalizar as relações humanas.

Desse modo, essa prática de leitura leva para sala de aula dinamicidade para se trabalhar o texto literário por ser contemporâneo e dialogar com questões inerentes ao contexto do jovem leitor.

bilizados pela escola, ou seja, no caso de inexistência desses recursos, a produção do livroclip não é passível de integrar a metodologia.

7 Para que a prática seja viável, será necessário que o docente faça uma seleção de recontos e livroclips a serem discutidos. Todavia, pode ser feita uma exposição final com todo o material produzido.

O desafio de propor meios que auxiliem na prática de leitura na sala de aula no que diz respeito ao trabalho com o texto literário, de modo que este venha a ser tratado como um processo interativo, levou-nos a buscar, na experiência de retextualização, a possibilidade de enfatizar o trabalho com os gêneros textuais, a fim de conduzir o aluno à percepção dos mesmos como elementos intrínsecos à sociedade. Além disso, buscamos possibilitar ao aluno a compreensão e a produção de textos de forma mais eficiente, uma vez que o professor trabalha a leitura e a produção de texto como processos interligados.

Essa proposta interventiva procurou integrar algumas abordagens metodológicas de leitura do texto literário que têm como viés a valorização da recepção do texto em que o leitor se coloca como sujeito construtor de sentido, pois partilhamos da ideia concebida pela teoria da recepção que traz como principal aspecto para o ato de leitura o posicionamento do leitor.

Cabe salientar que as etapas de trabalho com a leitura do texto literário desenvolvidas nas ações de intervenção fundaram-se, entre outras fontes já citadas, no Método Recepcional⁸ das professoras Bordini e Aguiar, que defendem um ensino de literatura em que o processo de recepção do texto requer a participação dinâmica do leitor. Nossa principal premissa é que o método recepcional pressupõe a participação ativa do leitor em contato com os diversos textos, auxiliando-o na realização de leituras comparativas e críticas.

Posteriormente, para a produção textual, tomamos como base a *Retextualização de gêneros escritos* de autoria de Regina Lúcia Péret Dell'Isola. De acordo com essa autora, as práticas didático-pedagógicas adotadas no ensino de Língua Portuguesa "precisam considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar

8 De acordo com as autoras, "O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista" (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.81).

em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos” (DELL’ISOLA, 2007, p.19).

Procurou-se aqui demonstrar uma possível abordagem de leitura do texto literário para além do estudo de reconhecimento de aspectos estruturais, pois o objetivo desse trabalho foi levar para a sala de aula uma proposta de intervenção que procurasse provocar entre os alunos/leitores questionamentos a respeito de questões ligadas à vida contemporânea e, ao mesmo tempo, estimular uma experiência criativa de escrita, a partir da consciência das possibilidades trazidas por uma retextualização sustentada no conhecimento das especificidades dos três gêneros envolvidos. A proposta produzida é flexível e não exaure a abordagem sobre a leitura do conto. Esperamos que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca de encaminhamentos metodológicos voltados para o desenvolvimento da competência leitora e da competência produtora dos alunos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, A. R.; DELGADO, H. O. K. O livroclip e a literatura: a mistura da tecnologia e da leitura. In: **Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNICRUZ**, 2010. Disponível em: https://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010. Acesso em 29 jul. 2017.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, A. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DELL’ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

ECO, U. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como e como se constituem**. Recife, UFPE, 2002.

O LIVRO ANIMADO NA SALA DE AULA. Disponível em: <http://www.livroclip.com.br/> Acesso em: 29 jul. 2016.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.

SILVA, V. T. Sobre os contos e recontos. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. Á. P. (Orgs.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 13-33.



LEITURA DOS CONTOS DE FADAS: UMA PRÁTICA DE REESCRITA

Wellington Santos¹
Carlos Magno Gomes²

Este capítulo traz uma proposta de prática da leitura literária a partir da reescrita dos contos de fadas, com a meta de ampliar o horizonte cultural do aluno. Esse processo de leitura leva em conta a subjetividade e a criatividade do leitor, que pode criar novos trajetos para os personagens desses contos clássicos. Para isso, exploramos os conceitos de leitura subjetiva e cultural para o processo de reconto dessas histórias, a partir das experiências pessoais dos leitores.

Partimos do método de leitura proposto por Vladimir Propp, identificando as sequências narrativas básicas de um conto maravilhoso, para jogar com esses elementos na produção de recontos. No segundo momento, propomos uma prática de escrita criativa, a partir da subjetividade e experiências discursivas do leitor, ampliando o horizonte cultural desses contos a partir do contexto do leitor. Com isso, motivamos tanto a prática de leitura, quanto a de produção de texto.

Esta pesquisa foi realizada com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental do município de Monte Alegre de Sergipe, no alto sertão sergipano. A seguir, detalhamos a etapas desta pesquisa, dando destaque para os dados analisados no processo de produção de texto. No primeiro momento, vamos tratar da fundamentação teórica acerca da leitura, para, na sequência, comentarmos o imaginário dos

1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professor do IFAL. Bolsista CAPES (2014/2016).
2 Prof. Dr. da UFS/CNPq e Membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

contos de fadas a partir da estrutura de Propp, dando destaque para a análise descritiva dos dados. Apresentamos a seguir uma síntese de conceitos imprescindíveis para a melhor compreensão de nossos objetivos e de nossa proposta.

LEITURA E ESTRUTURA DO CONTO DE FADAS

Não lemos apenas letras e livros. A leitura é a uma ação humana muito mais ampla. Lemos a todo instante. Lemos propagandas, filmes, músicas, expressões faciais, sinais, símbolos, desenhos, sons, cores, pessoas... ler é um ato de cidadania. Mas mesmo quando lemos um texto escrito, temos já a presença da multimodalidade: temos sons, sinais, imagens. Por essência, qualquer texto já é multimodal.

Conforme Silva (2009, p. 23-25), há três formas básicas de leitura: a leitura mecânica, que é a habilidade de decodificar códigos e sinais; a leitura de mundo, predefinida por Paulo Freire, que consiste num processo contínuo até nossa campa; por fim, a leitura crítica, que nos possibilita comparar com leituras anteriores, avaliar nossa postura ante o mundo, questionar, concluir, descobrir intenções. O leitor proficiente deve ser possuidor de uma competência comunicativa que incorpore: conhecimento linguístico, percepção da intenção do interlocutor e conhecimento pragmático. Deve, portanto, criar sentidos e processar informações, construir textos verbais orais e escritos e interagir verbalmente com seus pares, observando o texto numa situação real de comunicação.

Se esses entraves, em termos gerais de leitura, já nos tiram o sono, o que dizer da leitura literária nas aulas de português? Qual o papel dela no ensino fundamental? Sabemos o fosso que há entre ler, inventar oralmente e escrever. Embora sejam interligadas, são habilidades distintas. É preciso, pois, instigar na escola a competência da recepção e da produção, considerando a força expressiva da literatura, assim como nossa própria força de expressão. Língua e literatura constituem partes imprescindíveis às aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, Colomer (2007) afirma que

A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e confidência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por um lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o propõem deliberadamente, como é o caso da literatura. (2007, p. 159)

O primeiro aspecto a ser refletido é: qual o papel da literatura nas aulas de português do ensino fundamental? É inegável a necessidade de uso dos mais variados gêneros, explorando suas estruturas e funcionalidades. São muito bem-vindos o texto jornalístico, o texto publicitário, etc. no âmbito da leitura escolar. Mas essa multiplicidade (inclusive constante nos livros didáticos) ofusca o papel humanizador do texto literário. Devemos, então, traçar metas e criar mecanismos que induzam o professor - e por extensão o aluno - a uma leitura melhor articulada da literatura. Vejamos o que diz Maria de Fátima Cruz sobre o papel da escola acerca do texto literário:

A escolarização do texto literário é uma realidade da qual não podemos fugir. Embora alguns estudiosos afirmem que o texto literário ao ser escolarizado perde sua essência primaz, que é a fruição, vale a pena dizer que muitos são os alunos que têm a escola como referência para o contato com a leitura literária, visto que a escola é o único lugar em que a dinâmica de leitura literária se fazia presente. Contudo, a despeito da polêmica instaurada sobre escolarizar ou não escolarizar o texto literário, o que deve ser modificado é a abordagem didática que se imprime aos textos trabalhados no âmbito escolar. (2012, p. 157)

No contexto escolar, devemos explorar um processo de leitura que dê autonomia ao leitor, valorizando a tríade: compreensão/interpretação/nova compreensão (CRUZ, 2012). Tal perspectiva nos convida a propor um exercício da reescrita do texto literário, dando certa autonomia ao leitor. Isso é possível quando, a partir de novas leitu-

ras de textos já “conhecidos”, obtemos um novo prisma sobre nossas convicções e nosso modo de ver o mundo e as relações sociais.

Assim sendo, o contato com a literatura serve para auxiliar tanto no domínio da leitura quanto no do discurso escrito. Ao explorar o imaginário dos contos de fadas, conforme Colomer (2007), devemos propor atividades de reescrita de contos, proporcionando atividades de geração de ideias, que incitam à fantasia, à originalidade, ao encadeamento extraordinário de uma história. Além da criatividade, não podemos deixar de lado as atividades sobre a estrutura narrativa, como as especificidades dos contos maravilhosos. No que se refere ao gênero textual, devemos explorar os tipos de descrição, de inclusão de diálogos e as etapas de uma narrativa com início e fim, que mostram as convenções formais do conto.

Nesta proposta, valorizamos um leitor crítico e criativo, visto que, ao lermos um texto, podemos fazê-lo de várias maneiras. Atribuímos a ele nossos valores e nossas concepções, vindos de nossas experiências ou oriundos de inserções do próprio texto. Essa subjetividade do leitor que envolve o ato de leitura/interpretação é fundamental para uma prática de leitura que promova a criatividade do leitor:

[...] aceitar o universo construído pela ficção através de seu sistema axiológico próprio, a observar os indícios que permitirão, em uma segunda leitura, “ressemiotizar o texto”, alcançar um enredo inédito e uma nova visão de mundo. Dito de outra forma, é preciso que os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto — seu hábito de sonhar com o mundo ficcional — para acessar outras possibilidades interpretativas (ROUXEL, 2013, p. 155).

Nesse sentido, ressaltamos a valorização da subjetividade, da significação e da cumplicidade do leitor com o texto. Esses aspectos influenciam na maneira como ele construirá seus próprios enredos, mexendo com estruturas e prismas pré-estabelecidos, arraigados e, por vezes, preconceituosos dos contos tradicionais. Tal postura crítica é própria de uma pedagogia dos multiletramentos, preocupada

com a formação acadêmica e cultural do leitor, conforme Rojo (2012). Com o objetivo de formação de um leitor crítico, pensamos que o letramento cultural é fundamental para a atualização desse leitor que deve ser preparado para uma “prática de reflexão social”, em que “as representações culturais do texto literário” devem ser comparadas com problemas do contexto do leitor atual (GOMES, 2014, p.24).

Esse processo é dinâmico e de atualização quando passamos a interpretar os valores morais e éticos que os contos de fadas nos convidam a fazer e possibilitamos novas leituras, novos olhares. Reconhecemos que esses contos encantam velhas e novas gerações, sem perder força e vitalidade, pois ler e ouvir contos de fadas vai além de pensar em seu conteúdo e nas lições que deles podem emanar. O contato com essas narrativas, imbuídas do espírito de várias gerações e épocas, desperta profundos terrenos misteriosos de nossas mentes e corações, que se enraizaram em nossas vidas e vão ecoando em nossas experiências sociais, visto que os contos de fadas

Sobreviveram a argumentos, ampliações e fragmentações. Essas joias multifacetadas têm realmente a dureza de um diamante, e talvez nisso resida o seu maior mistério e *milagre*: os sentimentos grandes e profundos gravados nos contos são como o rizoma de uma planta, cuja fonte de alimento permanece viva sob a superfície do solo mesmo durante o inverno, quando a planta não parece ter vida discernível à superfície. A essência perene resiste, não importa qual seja a estação: *tal* é o poder do conto. (ESTÉS, 2005, p. 11-12, grifos da autora)

Percebe-se, pois, que o conto de fadas vem de épocas imemoriais. E está longe de morrer. Bem longe. Sempre repaginado, de tradição oral e interligando culturalmente regiões e costumes distintos, desperta várias elucubrações. Assim como as fábulas, os contos de fadas são usados há muito tempo para induzir as pessoas a comportamentos ou valores de diferentes contextos sociais e históricos. Esses múltiplos sentidos dessas narrativas podem ser ajustados a valores contemporâneos no processo de formação crítica do leitor.

Segundo Silva (2006), Bruno Bettelheim, em sua obra *A psicanálise dos contos de fadas*, ressalta o valor terapêutico dos contos de fadas, por levarem às crianças esperança e consolo diante da realidade e da ansiedade que as cercam. Quando lemos ou ouvimos uma história, nossa mente transforma inconscientemente a narrativa verbal em imagens do texto que se misturam com nossa memória pessoal. Essa interação faz-nos “ver mentalmente” a narrativa. Quando essa mesma história é adaptada ao cinema, entramos em contato com as leituras do roteirista e do produtor, que trazem diferenças em relação ao original. Isso pode ou não coincidir com nossas expectativas em relação ao filme. Daí serem muito comuns opiniões do tipo “O livro é melhor que o filme”.

Pensando nisso, tivemos o cuidado de escolher contos que tragam versões mais bem cuidadas. Quanto à questão de fidelidade à versão original, há o mito de “qual seria a tradução mais fiel”: mesmo na forma original, quando os Irmãos Grimm, por exemplo, assim como Perrault e outros, compilaram alguns contos, antes disso já havia versões diferentes difundidas - é um gênero de tradição oral - e eles escolheram a que mais lhes convieram na ocasião. Então, a versão original escrita já é, por si só, uma das versões orais correntes na época. As traduções e adaptações sucedem esse processo.

A escolha deste *corpus* para esta pesquisa foi pautada por quatro razões: está presente na maioria das listas de leitura no ensino fundamental, especialmente, no primeiro ciclo (o que não impede de ser usado também no segundo); sua influência é perceptível na formação de crianças e adolescentes do mundo inteiro, há séculos; possui tradição oral, o que possibilita várias releituras; e possui hoje inúmeras adaptações cinematográficas, nos mais variados gêneros de filmes (alguns possuem mais de uma adaptação), fato que deixa nossas leituras mais atrativas para esta geração multissemiótica. Compreende-se, portanto, que há a necessidade de termos princesas e plebeias, sapos e soldados, santos e monstros. São multifaces humanas presentes no mundo imaginário e no mundo real, apenas com configurações peculiares a cada um deles. Nosso inconsciente almeja bondade, mas nem sempre ela

vem. E há quem almeje o contrário. É a velha e persistente luta do bem contra o mal.

O conto *corpus* inicial deste trabalho é “Cinderela” ou “A gata borralheira”. Muito conhecido por todos nós há tempos, já pela dupla nomeação denota suas mais variadas versões desde sua confusa origem. É uma das narrativas mais populares do mundo. A sua versão mais conhecida é a do escritor francês Charles Perrault, de 1667, baseada num conto popular da Itália, *La gatta cenerentola* ou “A gata borralheira”. A mais antiga é originária da China, ainda antes de Cristo. Há também a dos Irmãos Grimm, que ora utilizamos. Nesta não há a fada madrinha e quem auxilia a realização do desejo de ir ao baile são os pombos e a árvore que crescem no túmulo da mãe de Cinderela. No fim, as irmãs postiças são atacadas por pombos e ficam cegas como punição. As diversas versões sugerem que os pombos, a árvore ou a fada madrinha representam o espírito da mãe de Cinderela, auxiliando-a do céu para ir ao baile. Por ser atemporal e com origem em diferentes civilizações, traduz um sentimento inconsciente da humanidade de ser especial, ser amado e da necessidade de fazer o bem sempre. Por isso, é tão utilizada como protótipo para várias outras histórias, da literatura ao cinema. De lá para cá, várias versões nos mais diversos formatos povoam nossa imaginação em diversas culturas.

Tratando especificamente do trabalho efetuado nas nossas oficinas, salientamos que é necessário ter ciência da estrutura dos contos de fadas, seu *corpus* narrativo. O estruturalista russo Vladimir Propp é considerado o pioneiro do folclorismo estrutural russo, criando o modelo da sintagmática do conto de fadas na forma da sucessão linear das funções e dos personagens. Em sua obra *Morfologia do conto maravilhoso* (1928), pesquisa a forma específica do conto de fadas enquanto gênero, para encontrar, conseqüentemente, uma explicação estrutural para a sua uniformidade. Definindo esse tipo de texto, não acerca dos temas, mas à composição narrativa, Propp desmembrou o *corpus* do conto de fadas em trinta e uma funções (ações) a serem realizadas: afastamento, proibição, transgressão da proibição, interrogatórios, informação sobre o herói, embuste, cumplicidade, dano, carência, mediação, início da reação, partida, primeira função do

doador, reação do herói, recepção do objeto mágico, deslocamento no espaço, combate, marca do herói, vitória, reparação do dano ou carência, regresso do herói, perseguição, salvamento, chegada incógnita, falsa pretensão, tarefa difícil, tarefa cumprida, reconhecimento, desmascaramento, transfiguração, castigo e casamento. Essas funções podem ser agrupadas em sete esferas de ação, agrupadas por personagens: o agressor ou antagonista (o que faz mal); o doador (o que dá o objeto mágico ao herói); o auxiliar (que ajuda o herói no seu percurso); a princesa e o pai; o mandador ou mandante; o herói e o falso herói.

Os personagens são definidos por sua contribuição ao enredo e seu impacto sobre o herói. Pode haver, dependendo do conto, a flexão de gênero (herói = heroína, príncipe = princesa, etc.) ou de número (pode haver dois falsos heróis, por exemplo). Não é necessário que os personagens exerçam todas as ações descritas.

Propp define função como “o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação” (2006, p. 22). Vamos chamar as funções de ações. Como a análise feita por Propp é muito complexa, adaptamo-la para tornar menos densa e mais compreensível para nossos alunos. A estrutura completa, de acordo com Propp, possui 31 funções/ações e 7 esferas de atuação, que foram adaptadas e sintetizadas para o desenvolvimento de nossas oficinas, conforme os quadros 1 e 2 abaixo.

Devemos ainda considerar dois aspectos sobre a proposta de Propp. Primeiro: essas etapas ou funções são uma média, não necessariamente serão encontradas em todos os contos de fadas, sobretudo nas adaptações contemporâneas e mais ainda nas audiovisuais; o outro aspecto é que esses sintagmas narrativos que ele analisou e catalogou em diversos contos maravilhosos não estão presentes em toda a ficção do nosso tempo, exceto naquelas em que há relatos fantásticos. Citamos como exemplo a série *Shrek*: produzida na atualidade, mas segue os padrões do clássico conto de fadas. Em nossas oficinas, essas etapas e as funções dos personagens devem ser identificadas no contexto, para que o aluno absorva a estrutura narrativa dos contos de fadas, percebam a importância dos papéis

de cada personagem e possam, em suas adaptações, “brincar” com esse *corpus*, alterando-o conforme suas experiências, criatividade e subjetividade.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta pesquisa foi aplicada em sala de aula para analisarmos o impacto do uso das propostas de Propp numa atividade de produção textual. Como proposta de intervenção, realizamos oficinas de leitura literária com o objetivo de desenvolver práticas de reescrita de contos de fadas tradicionais ou de suas adaptações audiovisuais a partir da estrutura narrativa de Propp. Como material didático, utilizamos: Versão escrita do conto clássico “A gata borralheira”. Nesta análise foi usada a tradução de Clarissa Pinkola Estés (2005) e a versão fílmica de “Cinderella” (2015). A coleta de dados aconteceu em diferentes etapas deste projeto, que resumidamente expomos a seguir:

1. Diários de leitura – relatório escrito pelos alunos a partir das atividades em execução, com objetivo de registrar de forma espontânea acontecimentos, impressões e reflexões. Sua contribuição é a constatação dos momentos em que há o atendimento ou a ruptura do horizonte de expectativa, e quando há as *intenções conformadoras* ou *emancipatórias* (BORDINI; AGUIAR, 1988).
2. Reconto – os textos de reconto ou paródia produzidos livremente pelos alunos, a partir das leituras realizadas e do seu contexto social do leitor. Nesta etapa, observamos as diferenças entre as versões anteriores e as propostas que foram produzidas em nossas oficinas.
3. Quadros analíticos produzidos por nós, conforme proposto por Propp, em que foram feitas pelos alunos as análises estruturais do conto escrito e do conto audiovisual. Produzimos dois quadros com essas comparações. A contribuição deles é

conhecer o papel dos principais tipos de personagens e sua importância para o enredo, bem como a sequência básica das ações do conto, para que os alunos possam alterá-las conforme seus valores culturais. Além disso, outro objetivo deles é perceber as semelhanças e diferenças entre o conto escrito e a versão do cinema, para que o aluno perceba que pode “brincar” com essa estrutura na sua escrita, sem tirar a essência desse gênero.

A avaliação e as adequações dessas etapas foram realizadas no decorrer desta pesquisa, por meio das observações dos alunos e dos registros nos diários de leitura. Exploramos também os quadros analíticos e os recontos dos alunos, durante e depois da execução das atividades pedagógicas. Metodologicamente, buscamos descobrir qual a contribuição do uso do pensamento estrutural do conto para a ampliação do sentido da leitura literária, verificando de que forma trouxe subsídio para um nível de compreensão mais significativo e para a formação de novos leitores e de que maneira essas leituras e a produção dos textos contribuíram para ampliar o horizonte cultural dos alunos.

Nossas **oficinas de leitura literária** foram compostas por atividades de leitura, interpretação e debate em torno do conto de fadas e sua adaptação para o cinema. No primeiro momento, destacamos a importância dos sentidos do texto literário; no segundo, a identificação das funções dos personagens; e, por último, a parte da produção e compartilhamento dos recontos. Didaticamente, propomos as seguintes etapas:

Leitura do conto - Levar para os alunos o texto escrito do conto clássico. Distribuir o material e fazer as leituras. Analisar com eles o enredo e discutir oralmente sobre os seguintes aspectos: o papel dos personagens, os valores inseridos no conto, as expectativas em relação ao conto.

Estrutura do método de Propp - Apresentar aos alunos o *corpus* narrativo do conto de fadas, conforme Propp (2006), enfatizando as funções dos personagens e identificando na história cada sintag-

ma estrutural, preenchendo a tabela de personagens e funções (quadros 1 e 2).

Comparação entre a estrutura do conto e do filme (*Cinderella*, 2015) - Identificar no filme os personagens e ações, conforme a morfologia de Propp (ver quadros 1 e 2). Promover debate sobre alguns aspectos do texto: comparativo entre a descrição dos personagens do conto tradicional e a da adaptação; diferenças do papel das personagens; mudanças no enredo; ausência de personagens e inclusão de outros; as diferentes versões para uma mesma história; o tempo e o espaço narrativo.

Reconto - Orientar e coordenar a produção de um reconto ou paródia. Este é o momento de ampliação do horizonte do leitor. Nessa retextualização, eles podem ampliar e/ou modificar os padrões estabelecidos quanto aos personagens, tempo e espaço. Poderão alterar, conforme sua criatividade, as ações da estrutura dos contos tradicionais. Sugerimos que, no processo de correção, todas as observações de forma e conteúdo sejam destacadas como normas gramaticais sem bloquear o espaço criativo do aluno para que haja interferências nos rumos da narrativa, que são frutos das experiências dele.

Democratização da produção - Promover um momento de leitura dos recontos e organizar todas as produções numa antologia da classe, para posterior divulgação, caso seja pertinente.

A seguir, apresentamos as tabelas usadas em nossa análise com os alunos (Quadros 1 e 2). Salientamos que essas tabelas foram condensadas, em relação à teoria de Propp, para as experiências da oficina, adequando-se ao ensino fundamental, e para facilitar a futura utilização. Após as leituras, os alunos receberam tabelas semelhantes a essas, só que com as colunas “conto” e “filme” em branco. Com a orientação do professor, em grupos, eles tentaram identificar estes elementos, preenchendo-as. Depois veio a correção e a discussão.

Deve-se observar, nestes quadros, o que foi assinado em itálico. São diferenças diagnosticadas entre o conto escrito e o audiovisual: personagens diferentes atuando em outras esferas; novos personagens; ações que não foram identificadas no enredo (sinalizadas com -); diferenças entre ações nas duas versões. Essas várias mudanças

evidenciam que o conto de fadas é uma narrativa fortemente suscetível aos mais variados tipos de inserções, trocas, ampliações, reduções ou substituições. Após a adaptação e sintetização das ações narrativas do conto de fadas definidas por Propp, nossa estrutura textual sugerida para uso nas oficinas ficou da seguinte forma:

Análise estrutural do conto *A gata borralheira* e do filme *Cinderella*

Quadro 1. Personagens básicos

Personagens básicos (e suas esferas de atuação)	Conto "A gata borralheira"	Filme "Cinderella"
O antagonista (que faz mal ou causa dano, enfrenta e/ou persegue o herói)	A madrasta, as duas filhas, <i>o pai</i>	A madrasta, as duas filhas, <i>o grão-duque</i>
O doador (submete o herói a provas; dá o objeto mágico ao herói)	A <i>aveleira</i> (que representa a alma de sua mãe)	A <i>fada madrinha</i> (velhinha)
O auxiliar (que ajuda o herói no seu percurso/tarefa; salva o herói na perseguição, repara o dano, altera a aparência do herói, soluciona tarefas difíceis impostas ao herói... pode ser um ser vivo ou objeto mágico)	<i>Um passarinho branco</i> <i>A aveleira</i> <i>Os pombos brancos</i> <i>As rolinhas</i>	<i>Os ratinhos</i> <i>Os lagartos</i> <i>O ganso</i> <i>A abóbora</i> <i>Pássaro</i> <i>O capitão da guarda real</i>
A princesa e/ou o pai (impõe ao herói tarefas difíceis; dá ao herói uma marca ou objeto que servirá para identificá-lo depois; desmascara o falso herói; reconhece o herói, casa-se com o herói)	O príncipe	O príncipe <i>O rei (pai)</i>
O herói (realiza uma busca ou é colocado à prova; casa-se com a princesa)	Borralheira (Cinderela)	Ella (Cinderella)
O falso herói (parte em viagem para realizar busca; é colocado à prova pelo doador, mas falha; quer receber o prêmio pelo herói)	As duas filhas da madrasta	As duas filhas da madrasta

Fonte: (PROPP, 2006, p. 77-78)

Quadro 2. Ações

Nº	AÇÕES (funções ou sintagmas narrativos)	Conto "A gata borralheira"	Filme "Cinderella"
1	Afastamento – Um personagem sai de um local ou situação segura, de conforto (partida, morte, etc.). Equivale ao que chamamos de "fato desencadeador do conflito", na análise estrutural comum das narrativas.	<i>A morte da mãe de Cinderela</i>	<i>A morte do pai de Ella</i>
2	Proibição – O herói recebe ordem de (não) fazer algo, um aviso, uma intimação, uma interdição, uma proibição, uma privação.	Cinderela é proibida de ir à festa no palácio (culminância de várias privações, humilhações)	Ella é proibida de ir ao baile no palácio (culminância de várias privações, humilhações)
3	Transgressão – O personagem desobedece, transgredir a proibição.	<i>Borralheira insiste em ir à festa no palácio</i>	* <i>Ella tenta fugir a cavalo pela floresta e conhece o príncipe, sem saber quem ele é (apaixonam-se);</i> * <i>Ella pede para ir à festa no palácio</i>
4	Dano (vilania) – Surge um problema a ser resolvido, uma carência, uma perda. É o núcleo, o ponto central, o nó da intriga, o conflito, que dá movimento ao conto.	A madrasta vai ao baile com suas duas filhas e deixa Borralheira	A madrasta vai ao baile com suas duas filhas e deixa Cinderella
5	Prova – O doador submete o herói a uma prova para ajudá-lo. O herói precisa superar a prova para receber a ajuda do doador.	-	<i>A fada (velhinha), fingindo estar com fome, prova a generosidade de Ella, já conformada em não ir. Ella ajuda a velhinha (fada)</i>
6	Ajuda – É o "prêmio" da prova. O doador ajuda o herói com a transmissão de um objeto mágico, uma informação, conselho, etc. A ajuda pode vir também da auxiliar, normalmente quando não há prova.	<i>O pássaro veste Borralheira com um vestido dourado e sapatinhos de prata</i>	<i>A fada veste Cinderella e faz com que ela vá linda ao baile</i>

Nº	AÇÕES (funções ou sintagmas narrativos)	Conto "A gata borralheira"	Filme "Cinderella"
7	Reparação – Após luta ou competição, o antagonista é derrotado, expulso ou morto. O dano é corrigido (quebra de feitiço, soltura de prisão, fim de alguma privação, etc.).	Borralheira vai à festa e dança com o príncipe	Ella vai ao baile e conseguiu <i>reencontrar o misterioso cavaleiro da floresta</i> (príncipe)
8	Perseguição – É uma complicação. O herói é perseguido (transformação em animais, tentativa de morte, engano, privação, etc.). Isso pode acontecer, por exemplo, na volta do herói para casa.	Borralheira é seguida <i>pelo príncipe</i>	Ella é seguida <i>pelos cavaleiros da corte</i>
9	Salvamento – O herói se salva ou é salvo por outrem.	<i>Borralheira se salva (em duas noites) escondendo-se no pomal e na pereira do seu quintal</i>	<i>Ella consegue chegar a sua casa sem ser alcançada</i>
10	Tarefa difícil – O falso herói se faz passar pelo herói. Então, o herói precisa cumprir uma prova para mostrar quem realmente é.	O príncipe ordena que as moças calcem o sapatinho para descobrir quem é a sua dona	O príncipe ordena que as moças calcem o sapatinho para descobrir quem é a sua dona
11	Reconhecimento – O herói supera a tarefa (quando há) e é identificado (pode ser por alguma marca deixada pelo malfeitor). O falso herói é desmascarado.	<i>Induzido pelos pombos, o príncipe reconhece Cinderela como a verdadeira dona do sapato</i>	<i>O príncipe encontra Ella, que estava presa no sótão. Ella calça o sapatinho e prova ser quem ele buscava</i>
12	Punição (castigo) – O antagonista, seus ajudantes e/ou falso herói são punidos.	<i>Os pombos furam os dois olhos das duas irmãs postiças de Cinderela</i>	<i>Embora Ella perdoe a madrastra, ela parte do reino com suas filhas e o grão-duque</i>
13	Recompensa – O herói é recompensado (casamento, subida ao trono, enriquecimento, etc.).	Cinderela casa-se com o príncipe	Cinderela casa-se com o príncipe

Fonte: (PROPP, 2006, p. 26-62; 150-156)

Um aspecto importante a perceber são as diferenças, conforme os quadros 1 e 2, entre o texto do conto escrito e do audiovisual. Há várias possibilidades de alterações na estrutura do gênero, conforme

a subjetividade de quem o reproduz. A ideia é que o leitor compreenda isso, para ficar à vontade com sua criatividade, seus valores e suas expectativas em relação ao texto.

Ressaltamos, ainda, que há claras diferenças entre a versão traduzida do conto tradicional escrito e a versão do cinema. Diferenças entre a definição dos tipos de personagens e das ações. Por exemplo, no conto escrito, o “doador” é a aveleira, que representa a alma da mãe de Cinderela; na versão audiovisual, essa função é da fada madrinha, que se disfarça de velhinha e se revela após Ella (Cinderela) passar, inconscientemente, pela prova e receber a ajuda. Já no campo das ações, podemos destacar: no “afastamento” do conto escrito, morre a mãe de Cinderela; no do filme, quem falece é o pai dela, que, aliás, é bom, ao contrário do pai na versão escrita. Isso os alunos também perceberam. Durante as leituras, nas discussões, nos diários de leitura e nas produções textuais percebe-se que houve uma forte interação deles com os textos. O estudo do *corpus* narrativo fortaleceu o processo de escrita, por fornecer-lhes um mapa de ações que revelam as características específicas desse gênero. Sem falar nas inserções que eles fizeram do seu próprio mundo, da sua própria vivência cultural, a exemplo de uma paródia sertaneja da Cinderela, que trouxe, com muita propriedade, o cerne dessa região para dentro de um texto secular de outra cultura, provando que esses contos transcendem qualquer limite temporal e geográfico.

ANÁLISE DOS DADOS

Os diários de leitura foram pensados como um dos meios para a análise do processo de leitura dos dois textos: o escrito e o audiovisual. Para isso, os alunos foram incitados a registrar, de forma instintiva e espontânea: as impressões que obtiveram com as leituras; os pontos na trama que atenderam, ou não, às suas expectativas em relação às versões lidas; em que gostaram, ou não, das histórias exploradas na pesquisa; além de sugestões sobre que ações ou personagens poderiam ser inseridos ou suprimidos para tornar o conto mais interessante aos seus olhos. E assim eles fizeram. Alguns de forma

mais incisiva, outros de forma mais branda, como era de se esperar, afinal, cada um lê o mundo à sua maneira.

Com a leitura dos diários, percebemos como a leitura do conto, em suas duas versões vistas na pesquisa, aliada às discussões realizadas, representou um confronto entre o que os alunos possuíam como idealização do conto Cinderela e as possibilidades de reescrita pelo contexto local. Além do que eles já conheciam sobre o texto (versão oral), houve o comparativo entre o escrito e o audiovisual. Portanto, três perspectivas em contato com a subjetividade e as experiências discursivas de cada leitor.

Em vários momentos, observamos a presença da dicotomia: intenções conformadoras (inalteram comportamento/valores do leitor) ou emancipatórias (modificam comportamento/valores do leitor) dos textos, conforme preceituam Bordini & Aguiar (1988, p. 142-145). No comentário: “Entre o conto e o filme achei mais interessante o conto, mais o filme mexeu bastante comigo em várias cenas, principalmente quando a madrasta descobre o segredo da Borracheira” (leitor 1), identificamos a predileção pelo conto escrito, mas algumas cenas do filme alteraram sua expectativa, ao ponto de ele sugerir o final do escrito para o audiovisual.

Lembramos que, a cada vez que lemos um texto, podemos descobrir novas entranhas, novos significados, novas possibilidades. É o que acontece a cada contato com os contos de fadas. Já o leitor 2, por exemplo, compara as posturas do pai entre as versões e do personagem “doador” (fada/aveleira), evidenciando as várias maneiras de mexer com a estrutura narrativa do conto: “Na parte da fada madrinha eu achei mais convincente do que a aveleira e os pombos. Já que é uma história de conto de fadas, deveria mostrar mais o amor entre as pessoas e não que sempre tem que se dar mal no final” (leitor 2).

Outra questão que surge é a discussão ético-social sobre a violência e a punição, característicos dos contos de fadas. Surgiu, dentre alguns posicionamentos em sala, a necessidade contemporânea de “fazer justiça”, de “diminuir a sensação de impunidade”, embora haja posicionamentos contrários. Enfim, no mínimo, a presença de violência não é algo distante de nossa realidade e esse debate é benéfico

para a formação do aluno, que precisa ter discernimento para o melhor convívio social. A sugestão que o leitor 2 faz no período final revela a necessidade de fomentar o amor, ao tempo em que não necessariamente alguém tenha que se dar mal.

Os leitores 5 e 6, que fizeram o diário em dupla, falaram também de algumas diferenças que perceberam entre as versões, colocando em pauta suas expectativas em relação ao conto, sendo atendidas em alguns aspectos e rompidas em outros. No excerto abaixo, esses leitores ainda deixam posto que já conheciam versões do conto e as compararam: “a borralheira fez uma boa atitude em não deixar as suas irmãs viver com ela. Por que em alguns contos a cinderela aceita as irmãs e elas vão trabalhar como empregadas da cinderela. O conto é muito interessante pois não é igual aos outros contos que já lemos” (leitores 5 e 6).

No debate sobre a função do herói, chegamos à conclusão de que, no mundo real, não há heróis totalmente bons nem vilões totalmente maus. Somos uma mistura, em que um lado se sobrepõe ao outro. E a porcentagem varia bastante. Unanimidade não existe, conforme aponta o leitor 8: “O filme é diferente do conto, por que no conto o pai dela fazia mal a ela, e no filme é um amor de pessoa. Eu me surpreendi quando o príncipe foi disfarçado de cavaleiro a procura da cinderela, não esperava que ele iria fazer isso. No filme eu esperava que as duas irmãs malas iam cortar o pedaço do dedo e a outra o calcanhar”.

Finalmente, destacamos o diário do leitor 10, que apresenta parte das reflexões e debates que realizamos nas oficinas, antes e depois das leituras. Esse depoimento traduz ainda a maneira com a qual os horizontes de expectativas desses meninos e meninas foram ora atendidos, ora rompidos, ora questionados; mas, sobretudo, ampliados, ao tempo em que jamais olharão com o mesmo prisma para esse conto (e outros) e para as nuances dele advindas. “O conto escrito me surpreendeu no momento que as falsas heroínas foram punidas, pois nas outras histórias que li elas não recebiam punição”. Este leitor destaca também a importância da prática de escrita como parte do processo de interpretação de um texto: “A possibilidade de fazer um

reconto também é muito importante pois além de me fazer usar a imaginação, posso mexer no conto “original”. Criar o reconto é uma possibilidade de dar toques meus no texto, como se eu estivesse contando do meu jeito o conto da Gata Borracheira”.

Além dos depoimentos dos leitores participantes, destacamos o fato de nossa atividade suscitar o desejo de uma leitura mais aprofundada e de outras leituras. Inclusive, depois das atividades da pesquisa, o livro *Contos dos Irmãos Grimm*, foi solicitado por vários alunos para leituras posteriores. Isso nos trouxe imensa satisfação e comprova que a leitura literária como prática cultural é uma atividade pela qual se promove a formação de leitores cujo interesse pela obra literária é despertado pelas reflexões sociais suscitadas pelo texto (GOMES, 2014, p.25).

No processo de leitura dos diários, observamos as várias possibilidades de mudanças do curso narrativo dos contos maravilhosos. Tais variáveis podem ser adequadas ao contexto do leitor atual a problemas contemporâneos, atualizando os sentidos desses clássicos. Constatamos também que mesmo com todas as mudanças, das mais simples às mais exóticas, nas quais emergem aspectos culturais locais, o cerne do conto continua intacto, inerte a toda e qualquer forma de evolução.

Todos esses indícios demonstram que os alunos, durante nossas oficinas, confrontaram ideias, puseram em xeque suas convicções, conheceram a base de composição de um conto de fadas, firmaram expectativas, viram-nas atendidas ou não, questionaram posicionamentos, ampliaram valores e conceitos, alteraram ou não seus comportamentos a partir das leituras (intenções conformadoras ou emancipatórias), mexeram não somente com a estrutura do conto, mas com suas próprias estruturas.

Essas ocorrências demonstram que “um texto de uma forma ainda mais decisiva do que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2004, p. 36). Os alunos leram não somente textos, mas mundos, personagens e a si mesmos e a seus pares. É a leitura literária a serviço da formação, não somente de leitores e produtores textuais, mas de

cidadãos mais sensíveis e com capacidade de discernir que escolhas fazer em suas vidas diante da inegável presença do bem e do mal.

Após as leituras, as discussões e a produção dos diários de leitura, refletindo alguns aspectos subjetivos do trabalho, chegamos ao ápice, o produto final das oficinas: os textos de reconto ou de paródia, onde os alunos puderam repaginar o conto lido, em suas duas versões, em confronto com o que eles já conheciam da estória e suas próprias vivências.

O desafio era refazer a trama, de acordo com seu “esqueleto” sintagmático definido por Propp e adaptado por nós, inserindo nela novos elementos, novos cenários, novas ações, novos personagens, ou, até mesmo, não trazendo muita novidade. No geral, houve grande tendência de seguir a maior parte do enredo de acordo com o texto “original”, revelando certa dificuldade de alguns alunos em expandir seus horizontes, evidenciando uma predominância das intenções conformadoras. Alguns textos não trouxeram grandes alterações ou novidades, pois “as possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.84).

No entanto, houve sim muitas mudanças significativas, o que denota a ampliação de horizontes desses meninos e meninas. Tudo isso atende aos propósitos da pesquisa, pois a recepção dos textos e a consequente reprodução são absolutamente distintas entre todos, porque o texto vai impactar de diferentes formas em cada um, visto que isso acontece, porque há um encontro comparativo entre o universo da personagem e a identidade do leitor, que precisa “acompanhar os movimentos das personagens para comparar as identidades no jogo textual” (GOMES, 2014, p. 28).

Portanto, vejamos as principais observações oriundas dos recontos com destaque para as trocas ou as inserções de novos elementos, entre personagens, cenários, objetos ou nomenclaturas. Tais estratégias indicam a influência da realidade e experiências discursivas dos jovens escritores, seja no aspecto pessoal, familiar, social ou regional.

Por exemplo, no conto “Cinderela”, a antagonista, a madrasta, representada por uma tia ou uma serva; a mãe de Cinderela sendo adotiva ou mulher de senhor de engenho; o coronel no lugar do rei e seu filho no lugar do príncipe; um fotógrafo como príncipe; dois esquilinhos como auxiliares; falso rico (falso herói); uma prima ou irmãs, ao invés das irmãs postiças; forró no lugar de baile, mostrando as raízes sertanejas. Ainda no âmbito regionalista, tivemos, por exemplo, expressões como “bufando de inveja”; vestido de renda de bilro em detrimento do tradicional de festa; umbuzeiro, ciriguela, carroça, caminhão, cachoeira, plantação de cacau; um calango como cavalo negro; casarão e fazenda servindo de palácio.

Adentrando no campo das ações, a tônica permanece a mesma: inalterações de um lado e bastantes novidades do outro. De forma geral, vamos elencar mais algumas ações que ratificaram a ocorrência das intenções emancipatórias e da ruptura, questionamento e ampliação de expectativas e valores: Cinderela achada na rua por uma senhora, que vira sua mãe adotiva; os pais de Cinderela eram soldados e foram mortos numa batalha de reino contra reino; Cinderela vendeu o sapatinho de cristal, presente dos pais ricos, para fazer um vestido, num momento de privação; Cinderela e o marido tiveram filhos; a prisão se apresenta como mais uma forma de punição; a heroína casa-se com o príncipe, mas ele falece numa guerra de disputa por territórios, então ela volta para a casa do pai.

Essas modificações provam que vários leques se abrem com a releitura de um conto de fadas clássico. Considerando a forte presença ainda das intenções conformadoras, percebidas nos momentos de poucas modificações estruturais na narrativa, tivemos retextualizações excepcionais, algumas até inusitadas. O surgimento de questões sociais de nosso tempo e nossa região, como traição, ganância, famílias problemáticas, adoção, jovens fugindo de casa pensando em se livrar dos pais, filhos, prisão, punição, perdão, guerra, assassinato, acidente, suicídio, vingança com forma de fazer justiça, bala perdida, rico que fica pobre, amores impossíveis, volta para casa após separação conjugal, mortes inexplicáveis, finais felizes ou infelizes... é um

mundo de situações que nossos jovens trouxeram para pauta e enriqueceram ainda mais este gênero tão intrigante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta de leitura e prática de reconto dos contos de fadas, levando em conta a estrutura narrativa de Propp, passaram por uma sucinta base teórica, pela leitura do conto Cinderela, pela produção dos cadernos de leitura e pela reescrita desse conto. Com essas etapas, acreditamos ter alcançado a meta de ampliar horizontes culturais, ampliando também o nível de leitura literária a partir da estrutura narrativa. Nesse processo, valorizamos a criatividade e a subjetividade do leitor, que foi capaz de repaginar velhas histórias com novas realidades, produzindo um horizonte cultural mais amplo.

Com isso, valorizamos uma prática de leitura na qual o leitor está no centro desta proposta e se volta para entender as identidades representadas. Assim, devemos, pois, compreender que “a alteridade, a voz do outro, é fundamental para uma prática de leitura cultural” (GOMES, 2014, p. 29). No processo de reconto, o leitor transporta para os personagens seus próprios valores. Esse confronto de identidades entre o mundo imaginário da ficção e o mundo real do aluno contribui para que ele tenha maior discernimento das problemáticas que o texto literário suscita.

Portanto, ao colocarmos lado a lado a estrutura do conto maravilhoso e o processo de leitura subjetiva do leitor atual, propomos uma prática de leitura que saia da zona de conforto da repetição de valores para entramos no debate consistente de ressemiotização do texto lido. Esse método valoriza a recepção subjetiva, na qual o leitor pode mergulhar em um texto, em seus personagens e suas ações, dando-lhe naturalmente diversas possibilidades interpretativas (ROUXEL, 2013, p. 155). Com esta abordagem, promovemos momentos de leitura e reescrita de um texto literário, que exploram a criatividade e a subjetividade do leitor atual.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CRUZ, M. F. **Leitura literária na escola**: desafios e perspectivas de um leitor. Salvador: Eduneb, 2012.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

ESTÉS, C. P. **Contos dos Irmãos Grimm**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

GOMES, C. M. **Ensino de Literatura e Cultura**: do resgate à violência doméstica. São Paulo, Paco Editorial, 2014.

PROPP, V.. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie, *et al.* (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p.151-164.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.



O PÔSTER CIENTÍFICO: DESAFIOS DE LEITURA E ESCRITA

*Kelly Cristina Oliveira da Silva¹
Márcia Regina Curado Pereira Mariano²*

O desenvolvimento das modernas tecnologias da informação e comunicação transformou o modo como produzimos ou compartilhamos conhecimento, fazendo emergir discursos cada vez mais polifônicos, o que não é exatamente uma novidade, já que os estudos bakhtinianos sobre polifonia e dialogismo já anunciavam, em meados do século XX, um sujeito discursiva e socialmente ativo e interativo: “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (...) As palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, acentuamos.” (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Nesse mar de interatividade, multiculturalismo e modernidade, as fronteiras da autoria em textos (orais e escritos) são cada vez mais fluidas. Faz parte deste cenário o conceito de modernidade líquida, proposto pelo filósofo polonês Zygmunt Bauman (2001), para quem a principal característica da modernidade é a fluidez, a ausência de fronteiras e barreiras. Nesse contexto, e na condição de professores de língua materna, cabe-nos refletir sobre as condições de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita num mundo de discursos misturados e fronteiras que se dissolvem, mas onde, contraditoriamente,

1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora da Rede Municipal de Catu/BA. Bolsista CAPES (2014/2016).

2 Profa. Da. da UFS e Membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

a linguagem continua a marginalizar, a separar, a excluir, a interditar direitos e discursos ligados aos grupos historicamente marginalizados, o que evidencia sua importância social e não apenas linguística.

Ensinar língua materna a partir da teoria dos gêneros textuais, pressuposto no qual baseamos nosso trabalho, é uma opção que nos conduz a pensar o texto não somente como produto linguístico concreto, mas também como meio de interação social, com finalidades específicas e propósitos comunicativos definidos. Schnewuly e Dolz (2004), teóricos da Escola de Genebra, convidam os professores a refletirem sobre a necessidade da didatização dos gêneros. Ou seja, uma vez que estão sendo utilizados no contexto escolar, é necessário que haja um processo didático de apresentação do gênero aos estudantes.

Dentre as dificuldades apresentadas por estudantes do Ensino Fundamental na aprendizagem de Língua Portuguesa estão aquelas relacionadas à leitura e à produção de gêneros textuais utilizados no âmbito da divulgação científica, também denominados gêneros acadêmicos: verbete, artigo científico, artigo de divulgação científica, resenhas, resumos, mapas, gráficos, tabelas e pôsteres, gêneros esses tanto utilizados nessa etapa da formação básica quanto em etapas subsequentes, às quais os estudantes chegam sem esse conhecimento.

É necessário, então, buscar alternativas que permitam um aprendizado significativo dessas habilidades, através do incentivo à leitura, à pesquisa e à escrita, além de refletir sobre o cotidiano docente, no sentido de compreender as dificuldades que perpassam o ensino dos gêneros textuais de modo geral e, mais especificamente, dos gêneros acadêmicos, no contexto do Ensino Fundamental. Assim, inspirados pelas propostas de Schnewuly e Dolz (2004), focalizamos a didatização dos processos de leitura e escrita necessários à produção do pôster científico, que por seu caráter multimodal, multissemiótico, intertextual e interdisciplinar, constitui um valioso instrumento de letramento entre os estudantes do Ensino Fundamental II. Esta prática permite ampliar os horizontes de leitura, aprimorar as habilidades de observação crítica da realidade e de escrita de gêneros textuais ligados ao mundo acadêmico, ao mesmo tempo em que ofe-

rece aos estudantes a oportunidade de desenvolver um pensamento autônomo e autoral que lhes permite a inserção em ambientes socioeducativos que, por muito tempo, estiveram interditados para os alunos provenientes das camadas mais populares da sociedade brasileira, especialmente aqueles matriculados nas escolas públicas do interior do país.

Partindo dessas reflexões iniciais, nosso estudo tem como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica com enfoque na leitura e na escrita de gêneros acadêmicos, destacando a produção do pôster científico. Nossa pesquisa-ação foi desenvolvida com alunos do 8º ano em uma escola da rede estadual do município de Catu-BA.

Com o intuito de fundamentar nossa proposta, recorreremos aos estudos da enunciação (BAKHTIN, 2003) e do Interacionismo Socio-discursivo, especialmente nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e Bazerman (2011 e 2015), cujos principais conceitos que nos serviram de base aqui retomamos, dentre outros.

METODOLOGIA E GÊNEROS TEXTUAIS

Neste texto, utilizamos o conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin para quem a linguagem é um espaço de interação, onde os gêneros assumem uma função social. Bakhtin e o grupo de pesquisadores com o qual ele desenvolvia seus estudos (o chamado Círculo de Bakhtin) “difundiam a possibilidade de realizar o ensino de línguas por meio da assimilação da estrutura concreta da enunciação” (OLIVEIRA, 2012, p. 4). Ao invés de apresentar a forma segundo um sistema abstrato da língua, Bakhtin se distancia da oração como unidade de análise e baseia seus estudos no enunciado “como unidade de comunicação verbal”.

O Círculo de Bakhtin foi uma escola do pensamento russo do século XX que buscava abordar filosoficamente questões sociais e culturais relativas à Revolução Russa. Este grupo entendia a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, por isso Mikhail Bakhtin ficou conhecido também como “o filósofo do diálogo”. Esses textos foram escritos na Rússia, no decorrer da dé-

cada de 20, mas somente foram traduzidos para o francês na década de 1970. No Brasil, os escritos do Círculo de Bakhtin começaram a ser traduzidos para o Português no início da década de 1980.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de 1929, Bakhtin e seus colaboradores estendem “o conceito de gênero a todas as produções discursivas humanas e não somente ao campo da arte literária ou da oratória pública” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1985 *apud* ROJO, 2015, p. 41), numa referência aos estudos aristotélicos.

Para Bakhtin, o estudo da língua deve partir de sua utilização concreta, pois os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada área do conhecimento, não somente por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003). É na obra *Estética da Criação Verbal* (1936) que o autor constrói o conceito de gêneros do discurso mais conhecido no Brasil:

uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, *um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.* (BAKHTIN, 2003, p.284, grifo nosso)

Bakhtin não discutiu a elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de línguas; era um filósofo e pensador, teórico da cultura europeia e das artes, mas sua concepção de linguagem como espaço de interação social acaba por influenciar o ensino, a partir da crença de que a língua se organiza em torno dos gêneros do discurso e estes devem ser o objeto de ensino das ciências da linguagem.

Uma proposta pedagógica amparada no estudo dos gêneros discursivos e nas ideias de Bakhtin, Miller, Bazerman e Swales nos obrigam a pensar no que as pessoas fazem com os textos e como

“os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como um fim em si mesmos.” (BAZERMAN, 2011, p. 35)

A teoria dos gêneros textuais ligada ao Interacionismo Sociodiscursivo, proposta pela Escola de Genebra, vincula-se à herança dos estudos da Linguística Textual. O que os teóricos suíços propõem é a adoção de uma abordagem centrada na diversidade dos textos e nas relações com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com os gêneros textuais no ambiente escolar nos coloca diante de uma situação em que o/a professor(a) precisa considerar o fato de que este instrumento de trabalho (o gênero) tem uma função social fora dos muros da escola e, sendo assim, é preciso levar esta dupla utilização do gênero em consideração quando planejamos um trabalho de leitura e escrita a partir dessa perspectiva.

Para os autores, “a particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65). Os autores alertam, ainda, para práticas pedagógicas que trabalham o gênero textual apenas como um produto do ambiente escolar, desconsiderando essa dupla função que os textos podem assumir: instrumento de comunicação/ interação social e instrumento de ensino. Neste sentido, esta proposta considera a produção de gêneros textuais no ambiente escolar como uma etapa de preparação para a produção de textos em situações reais de comunicação.

Dentre a infinidade de gêneros disponíveis para o trabalho do professor de língua materna, estão os gêneros inscritos no conceito de gêneros acadêmicos. No amplo arcabouço teórico produzido pela corrente norte-americana do estudo de gêneros (gêneros como ação retórica), destacam-se também os estudos do britânico John Swales, atualmente professor de Linguística na Universidade de Michigan, nos Estados Unidos. Os estudos sociorretóricos (aos quais Swales filia-se) contemplam a análise das condições de produção dos gêneros acadêmicos e suas especificidades.

Segundo Swales (2009), o interesse pelo estudo dos gêneros acadêmicos em contextos profissionais e no ensino superior começa a se delinear na década de 1990, a partir dos estudos de Hyon, na Austrália. Swales publicou o primeiro livro sobre esta temática em 2004: *Research Genres: explorations and applications* (Gêneros de pesquisa: explorações e aplicações), filiando-se à perspectiva denominada ESP – *English for Specific Purposes* (Inglês para fins específicos).

Swales (2016) rejeita a hipótese de analisar um texto apenas pelos elementos linguísticos, pois este deve ser entendido a partir do contexto de uso. Para o autor, os gêneros “não são apenas formas; gêneros são formas de vida, maneiras de ser. Eles são molduras para ações sociais; gêneros formatam os pensamentos que construímos e as comunicações pelas quais nós interagimos.” Ele acrescenta, ainda, que os gêneros variam em complexidade e frequência e podem ser

- a) simples: anúncio de bazar na garagem, convites de casamento;
- b) complexos: estatutos legais, artigos de pesquisa;
- c) raros: encíclicas papais, discursos de posse de presidentes e
- d) comuns: notas fiscais, recibos. (SWALES, 2016)³

A obra de Swales é voltada à análise dos gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais. Segundo Hemais e Rodrigues “os seus trabalhos aplicados visam desenvolver entre os aprendizes o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem de modo bem sucedido as características do gênero.” (2005, p. 109)

Assim, propõe-se aqui que o trabalho com Língua Portuguesa inclua a leitura de gêneros textuais inseridos na esfera acadêmica, focalizando o estudo do gênero pôster científico. A proposta pedagógica se apoia nas ideias de Miller, Swales e Bazerman:

3 Vídeo disponível em <<http://www.tesolacademic.org/keynotes1416.htm>> Acesso em 16 out. 2016. Traduzido e adaptado pela autora.

Na esfera educacional, a atividade dirige seu foco para outras questões, tais como: de que forma os alunos constroem conceitos e conhecimentos através da solução de problemas; como atividades instrucionais viabilizam a construção de conhecimento e oportunidades de aprendizagem; e como, e com que propósitos, as habilidades dos alunos são avaliadas. (BAZERMAN, 2011, p. 35)

Para Motta-Roth, “o discurso acadêmico pode ser descrito como a expressão lingüística e a construção de conceitos, valores e práticas compartilhadas pelos membros de uma instituição” (2009, p.321) e, portanto, é preciso aprender a transitar por esse ambiente. Assim, é necessário que a escola assuma a tarefa de garantir o letramento dos estudantes em diferentes formas de expressão, inclusive nas modalidades textuais inseridas naquilo que vem sendo chamado de multimodalidade ou multissemiose, ou seja, a característica dos textos compostos simultaneamente por diferentes linguagens (modos ou semioses): o texto escrito, a fotografia, a gravura, o gráfico, o mapa, a tabela (ROJO, 2012).

Do mesmo modo, é também tarefa da escola assumir o letramento científico e garantir um maior contato com os gêneros acadêmicos (resumo, resenha, projeto de pesquisa, questionário de pesquisa, pôster científico). Machado alerta que a enorme dificuldade apresentada pelos estudantes (tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior) para a produção de textos, especialmente aqueles da esfera acadêmica, se deve à “falta de um ensino sistemático desses gêneros orientado por um material didático adequado.” (MACHADO, 2005, p. 13) Para Motta-Roth:

um dos principais desafios no ensino de língua e nas práticas de pesquisa é ensinar maneiras criativas de negociar as normas do sistema linguístico (gramática) dentro da cultura acadêmica: um conjunto de sentidos, regras, valores, relações de poder e gêneros relevantes que constituem as práticas sociais de uma comunidade. Educar estudantes sobre os usos da língua em contextos específicos depende de instruções cla-

ras sobre as conexões entre texto e contexto. (MOTTA-ROTH, 2009, p. 317)

Há a falsa impressão de que os estudantes apreenderão, naturalmente, a produzir esse tipo de texto, a partir das necessidades que se apresentam no decorrer da escolarização. Ainda nas palavras de Machado:

Na maioria das vezes, subsiste a crença de que há uma capacidade geral para a escrita que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seria suficiente para fazer o aluno chegar a um texto adequado à situação, a seus destinatários e a seus objetivos. (MACHADO, 2005, p. 13)

Na verdade, cada gênero carrega consigo uma complexidade específica, derivada do contexto sociocomunicativo em que os usuários da língua estão inseridos e da diversidade dos seus propósitos comunicativos. Para Machado, “a complexidade característica dos gêneros exige que sejam desenvolvidas múltiplas capacidades que vão muito além da mera organização textual ou do uso das normas gramaticais do português padrão”. (2005, p. 13)

Sendo assim, fica clara a necessidade de “aprender” a escrita de cada gênero, o que exige a compreensão das características textuais, do tipo de registro linguístico a ser utilizado, da necessidade de combinar recursos verbais e não-verbais, dentre outros aspectos necessários à escrita eficiente dos variados gêneros com os quais precisamos dialogar cotidianamente. Nas palavras de Lemke:

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero em particular. Podemos ser letrados no gênero relato de pesquisa científica ou no gênero apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades

de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes. (LEMKE *apud* ROJO, 2015, p. 53)

Neste contexto, a aprendizagem da escrita do pôster, bem como das habilidades orais necessárias à apresentação do material produzido pode se configurar em poderoso instrumento de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental II, de modo a instrumentalizar os estudantes com as ferramentas linguísticas e sociais das quais provavelmente necessitarão na última etapa da Educação Básica ou no ensino superior, caso tenham oportunidade de prosseguir nos estudos até a universidade.

A proposta se ampara teoricamente nos estudos da canadense Anu MacIntosh-Murray. Em seus estudos na Universidade Toronto, a pesquisadora percebeu que mesmo os estudantes da pós-graduação apresentavam dificuldades na produção e utilização do pôster científico como meio para a veiculação das suas pesquisas.

Para que o pôster seja considerado um gênero textual, deve-se considerar: 1) a sua estrutura (uma superfície na qual está fixado; neste caso, uma tela de papel ou lona medindo geralmente 90x120cm ou dimensões semelhantes) que tem o objetivo de comportar (fixar) os diversos gêneros que compõem o pôster, tais como tabelas, imagens, gráficos, mapas, verbetes, resumos, relatos; 2. O seu propósito (divulgar informações obtidas durante a pesquisa de forma ágil e atraente a uma audiência heterogênea e em movimento); 3. seu conteúdo (objetivos da pesquisa, metodologia, financiadores, resultados); 4. seu meio de transmissão que envolve o texto escrito (pôster) e a exposição oral (explicação sobre o conteúdo do pôster); 5. o papel dos interlocutores (que ouvem a apresentação dos autores dos pôsteres pelos quais se interessaram); e 6. o contexto situacional que, neste caso, é um evento científico onde estão expostos diversos pôsteres, relacionados a diferentes temáticas e, muitas vezes, de diferentes áreas do conhecimento e por onde transita uma audiência que pode ser composta de especialistas ou leigos que requisitam informações adicionais aos autores dos pôsteres pelos quais sua atenção foi atraída.

Silva e Dionísio (2009) consideram que

o pôster acadêmico é um gênero textual que apresenta os resultados de pesquisas gráfica e textualmente, cuja apresentação se faz mediante a exposição (texto impresso inteiro) e a exposição oral (explicação da pesquisa mediante solicitação da audiência), portanto o gênero pôster está associado ao evento (sua apresentação), elemento que deixa de existir com a publicação. (2009, p.3)

Bazerman (1988 *apud* MURRAY, 2007 p. 348) afirma que o pôster deve ser considerado um gênero textual nas atividades de comunicação acadêmica, no mesmo domínio discursivo das conferências acadêmicas, dos periódicos e das propostas de financiamento de pesquisas. Já Swales (1990 *apud* MURRAY, 2007, p.348) nomeia essas formas de comunicação acadêmica como “gêneros públicos de pesquisa”.

Murray, amparada pelos estudos de Carolyn Miller (1984) acrescenta, ainda, que um gênero acadêmico frequentemente gera uma “cadeia de gêneros”, já que ao pôster científico, apresentado num determinado evento, estão relacionados outros gêneros, tais como o resumo do trabalho, o formulário de submissão, a carta de aceite, a programação das apresentações. Assim, a autora sugere que o pôster científico pode ser visto não somente como um gênero, mas como uma “prática situada de ação social”, conforme termo cunhado por Miller (*op. cit.*). Bazerman também chama a atenção para o fato de que esse encadeamento de gêneros organiza as atividades dos sujeitos, seus direitos e deveres, em um determinado meio social. Desse modo, propomos o estudo das características do gênero pôster científico, do caráter multissemiótico e multimodal desse gênero. De acordo com Murray,

um pôster consiste num mostruário visual de tópicos de pesquisa combinados com textos não-verbais (fotos, gráficos, tabelas, mapas). Trata-se de um **gênero** híbrido, uma representação visual bastante abreviada de um artigo científico, uma combinação visual de design arrojado, cor, imagem e

texto escrito, objetivando captar e manter a atenção dos passantes por tempo suficiente para deixar uma impressão significativa.⁴ (MURRAY, 2007, p. 348-349, grifo nosso)

A complexidade do pôster como gênero emerge da sua condição de gênero híbrido e dos múltiplos aspectos que residem no texto, incluindo a restrição ao formato, o tipo de audiência e a interação promovida a partir do contexto comunicativo em que este gênero está inserido. Para Murray, um pôster de pesquisa combina três elementos básicos: informação científica atrativamente disposta numa única tela, um apresentador e a audiência. Todos esses elementos são importantes; não apenas o pôster, mas também o modo como os elementos humanos e materiais são combinados no mesmo contexto. A apresentação do pôster é um evento comunicativo multimodal, onde escrita, imagem, cor, discurso oral e gestual são combinados à produção de sentido. Embora afirme que o pôster é “uma representação visual bastante abreviada de um artigo científico”, Murray alerta que “o pôster não é um artigo acadêmico exposto em lona ou cartolina. Ou seja, o pôster científico deve ser elaborado para um determinado evento comunicativo, adequando-o ao público, às possíveis interações e aos objetivos pretendidos”. (MURRAY, 2007, p. 352) Trata-se, assim, de um gênero com características específicas, escrito para uma situação comunicativa específica, onde escrita e oralidade serão combinadas para viabilizar a interação entre o autor do pôster e a audiência.

Murray sugere o uso do pôster como instrumento de ensino dos conteúdos e da avaliação das habilidades de escrita e expressão oral, pois assim os estudantes podem ser protagonistas do processo de construção de conhecimento como jovens pesquisadores, através de atividade linguística autêntica (MURRAY, 2007, p. 352).

O trabalho com o pôster científico também contempla a necessidade de propiciar ao estudante do Ensino Fundamental o preparo necessário para ler com competência gêneros textuais que têm na

4 Traduzido e adaptado pela autora

multimodalidade sua principal característica. Dionísio (2011, p. 150) define a multimodalidade como um modo de apresentação baseado na representação verbal e pictorial da informação e salienta a importância de criar as condições para garantir o letramento visual dos estudantes: “Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência”. (DIONÍSIO, *op. cit.*, p. 138). Esta proposta oferece as condições para que o estudante produza um gênero textual calcado na multimodalidade, considerando a diversidade da audiência pretendida.

Considerando a classificação proposta por Bakhtin, o gênero pôster acadêmico inscreve-se entre os gêneros secundários, já que sua funcionalidade remete ao discurso público, acadêmico. É o que Rojo define como gêneros dominantes. Para Miller (2014), o pôster insere-se no âmbito dos gêneros acadêmicos, pois o uso social que se faz desse texto está limitado ao contexto acadêmico, a eventos que têm como objetivo a divulgação e a popularização do conhecimento científico.

Como já foi dito, o pôster é, desde a sua concepção, um gênero híbrido, tanto no que se refere à sua estrutura quanto à sua função social. A estrutura do pôster tem caráter híbrido e multimodal, pois conjuga tanto o texto verbal em diferentes tipologias (descritiva, narrativa, argumentativa), quanto os textos verbais e não-verbais em diferentes gêneros. Quanto às esferas visual e oral, os gêneros presentes no pôster variam de acordo com o tema do trabalho apresentado e podem ser infográficos, fotografias, gravuras, gráficos, mapas, tabelas, dentre outros. Este hibridismo se estende aos usos sociais que se faz do pôster: trata-se de um suporte escrito para viabilizar uma apresentação oral, o que lhe confere um caráter duplo que não ocorre com a maioria dos gêneros.

Na apresentação do pôster, o aluno pode ser ouvido, tem a oportunidade de demonstrar os conhecimentos acumulados ao longo da pesquisa, além de poder ouvir e responder às perguntas do público. Dionísio e Pinheiro (2015, p. 20) destacam a importância da exposição científica na formação dos estudantes. Para as autoras, através

do pôster acadêmico revela-se “um meio de divulgação de trabalhos que têm na sua essência a relação entre diversas linguagens, pois esse gênero valoriza a multimodalidade, tornando-se um meio dinâmico para a apresentação de resultados de pesquisas”, comumente no nível superior, mas cada vez mais presente na Educação Básica.

Acreditamos que a aquisição do conhecimento deve ser acompanhada do aprendizado da linguagem e dos meios de comunicá-lo, incluindo o discurso escrito, visual e oral que compõem o discurso acadêmico e que predominam nos gêneros secundários. Citamos como exemplo a Coleção *Entre Nós* (Editora Edelbra). No que diz respeito à necessidade de aprendizagem dos modos de expressão mais formais, próprias do discurso acadêmico, as autoras assim se posicionam:

Se o estudante não se aproximou suficientemente, por exemplo, do discurso da ciência, de modo a entender sobre o que discorre, reconhecendo na ciência uma construção humana, um diálogo entre homens e mulheres, será impossível falar fluentemente sobre os fatos e os entendimentos da ciência. Ou seja, introduzir o estudante nos modos de falar mais formais é introduzi-lo em mundos onde tais falas ganham sentido e dos quais ele pode participar. (SIMÕES *et al.* 2012, p. 50)

Bazerman também defende a utilização dos gêneros acadêmicos como instrumento pedagógico. Para o autor, o contato dos estudantes com esse gênero textual traz vantagens à sua formação:

envolve os estudantes em diferentes mundos e conhecimentos através dos textos; desenvolve maneiras de olhar para o mundo, descrevê-lo e refletir sobre ele e desenvolve o pensamento individual baseado em evidência, precisão, lógica, coerência e conhecimento interdisciplinar.⁵ (BAZERMAN, 2015)

5 Traduzido e adaptado pela autora.

Desse modo, buscamos construir uma proposta pedagógica que contemple o ensino dos gêneros acadêmicos, com vistas à produção do pôster e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Entendemos que a produção textual e, mais especificamente, a produção dos gêneros acadêmicos, depende do arcabouço linguístico construído pelo estudante ao longo da sua formação pessoal e escolar, mas também, e em grande medida, das informações coletadas e do conhecimento construído durante a fase da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo (aplicação de questionários, coleta de depoimentos).

PROPOSTA DIDÁTICA

A fim de melhor exemplificar o trabalho pedagógico aqui descrito, apresentamos um quadro com o resumo das atividades de leitura e escrita desenvolvidas para a produção do pôster científico a partir da temática “Juventude e Direitos Humanos: escrevendo um mundo melhor” junto a estudantes

do 8º ano, em uma escola da rede estadual do município de Catu-BA.. Destacamos que foram propostas atividades de leitura em percentual maior que as atividades de escrita, visto que o trabalho de produção textual é uma síntese dos conhecimentos sistematizados através das leituras e da coleta de dados.

Quadro 1. Atividades de leitura e escrita

Projeto de leitura “Juventude e Direitos Humanos: escrevendo um mundo melhor”		
Diálogos Interdisciplinares: História, Geografia, Cidadania e Consumo, Ciência e Tecnologia e Inglês		
Gênero	Texto/autor(es)	Atividade
Filme	Diário de Anne Frank (BBC)	Exibição e discussão
Filme	Escritores da Liberdade (Richard La Gravanese)	Exibição e discussão
Diário pessoal	Fragmento de diário escrito por uma menina de 12 anos durante a I Guerra Mundial (Piete Kuhr)	Leitura e análise
Diário pessoal	Fragmento de diário escrito pela menina Anne Frank (Anne Frank/Otto Frank)	Leitura e análise
Artigo de Opinião	<i>Por que lutamos?</i> (Niki Walker)	Leitura e Análise

Projeto de leitura "Juventude e Direitos Humanos: escrevendo um mundo melhor"		
Diálogos Interdisciplinares: História, Geografia, Cidadania e Consumo, Ciência e Tecnologia e Inglês		
Gênero	Texto/autor(es)	Atividade
Texto de Memórias	<i>Flores ao mar: naufrágios brasileiros na II Guerra Mundial</i> (Raul Coelho Neto)	Leitura e produção de resenha
Pinturas	<i>Mulher Chorando</i> e <i>Plantando Bananeira</i> , (Portinari, 1955)	Leitura e análise
Conto	<i>O cachorro de Goya em Beirute</i> (Ricardo López)	Leitura e análise
Mapa	<i>Mapa do Líbano</i> (Adriana Arnaut)	Leitura e análise
Notícia	<i>Israel mata mais de 30 crianças: Hezbollah promete revidar "massacre"</i> (Folha de São Paulo)	Leitura e análise (relação com o conto)
Lei	<i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	Leitura e exposição oral
Debate	"O Brasil do século XXI é um bom lugar pra nascer/viver?"	Discussão em torno da questão de debate
Questionário de Pesquisa	"Percepção dos jovens catuenses sobre o conceito de direitos humanos"	Produção coletiva
Gráficos	Gráficos produzidos com os dados coletados durante a aplicação dos questionários	Produção coletiva

Fonte: autoras

Após esta sequência de atividades, os alunos puderam organizar os conhecimentos produzidos, sintetizando-os no pôster científico, gênero multimodal que permite a utilização de diferentes linguagens, tipologias e gêneros, reunidos com o propósito de comunicar os resultados da pesquisa a uma audiência heterogênea, composta tanto por especialistas quanto por leigos, conforme podemos ver na imagem a seguir:

O pôster abaixo foi apresentado com muito entusiasmo pelos alunos na 2ª FICC – Feira de Iniciação Científica de Catu. Naquela ocasião, os estudantes tiveram a oportunidade de interagir com o público pela primeira vez e também observar como outros estudantes estavam comunicando o conhecimento produzido durante as etapas de pesquisa.



ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: INVESTIGANDO A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE CATUENSE SOBRE EVENTOS DA II GUERRA MUNDIAL

Thairis dos Santos Meireles¹, Deivid Luan Santos de Jesus², Eric de Oliveira Menezes³, Kelly Cristina Oliveira da Silva¹, Ronaldo Chaves³

^{1,2} Estudantes do 8º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes

³Orientadora/Professora do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes. E-mail: profkelly@bol.com.br

¹Orientador/Professor do IF Baitano Campus Catu. E-mail: ronaldinho.chaves@catu.ifbaitano.edu.br

INTRODUÇÃO

A Segunda Guerra Mundial ocorreu no período de 1939 a 1945, envolveu 72 países e 100 milhões de soldados. Neste conflito morreram 6 milhões de judeus, 20 milhões de russos, 10 milhões de cristãos e aproximadamente 16 milhões de soldados de todas as nações envolvidas, inclusive 443 soldados brasileiros que morreram em território italiano e estão enterrados no cemitério da cidade de Pistóia, na região da Toscana, na Itália. Apesar de ser um conflito amplamente conhecido e discutido através de livros didáticos, livros de memórias, filmes, documentários e reportagens especiais, percebe-se que grande parte da população desconhece esses fatos, bem como a ocorrência e as razões do holocausto. Os baianos também desconhecem os efeitos da guerra em nosso estado. Segundo a historiadora Consuelo Novais Sampaio, "Até 1941, ou mais precisamente, até o ataque japonês à base norte-americana de Pearl Harbor (7 de dezembro de 1941), foi fraca a repercussão da guerra na Bahia. Não por falta de notícias, pois os jornais registravam os acontecimentos na Europa. Contudo, o predomínio absoluto da sociedade rural sobre a urbana (88%) e o elevado número de analfabetos (92%) limitavam o interesse pelo conflito." No município de Catu, grande parte da população desconhece que jovens catuenses lutaram na II Guerra Mundial. O objetivo deste trabalho é recuperar a memória deste período e melhorar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, através do contato com diferentes gêneros textuais.

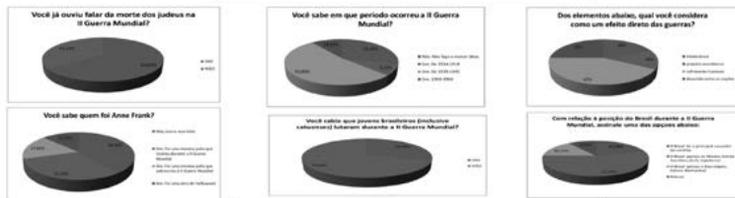
METODOLOGIA

Inicialmente, a primeira parte da pesquisa foi feita com a leitura de artigos científicos, memórias, filmes e diários sobre o tema. Na segunda etapa, houve reuniões com os professores de História e Língua Portuguesa para discutir as informações coletadas. Na terceira etapa, foi elaborado e aplicado o questionário de pesquisa com sete perguntas simples. O público-alvo da pesquisa foram 88 pessoas da comunidade catuense, dos bairros Rua Nova, Bom Viver e Boa Vista, com idade entre 25 e 60 anos que tenham concluído o Ensino Médio. Também foi realizada entrevista com o Sr. Eliseu Medeiros, que forneceu um depoimento sobre a participação de jovens catuenses na II Guerra Mundial. Na última etapa, foram analisados os dados coletados para produzir os gráficos e confeccionar o pôster.

OBJETIVOS

O objetivo principal desse projeto de pesquisa foi investigar a percepção dos moradores da cidade de Catu sobre os eventos relacionados à II Guerra Mundial no cenário mundial, mas também no cenário nacional, incluindo seus efeitos na Bahia e na cidade de Catu. Pretendia-se também investigar a veracidade das informações que dão conta da participação de jovens catuenses que se alistaram como pracinhas e teriam lutado na Itália. Como objetivo secundário, foi realizada a produção de material informativo para divulgar as informações da pesquisa junto à comunidade.

RESULTADOS



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- SAMPAIO, Consuelo Novais. A Bahia na II Guerra Mundial. Disponível em < <http://www.colhodahistoria.ufba.br/01bahia.htm>> Acesso em 06 de jul.2015.
- ROBATO. Sônia. *Pé de guerra: memórias de uma menina na guerra da Bahia*. São Paulo: Best Seller, 1988.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica relativa ao gênero textual pôster acadêmico/pôster científico demonstrou a existência de poucos estudos linguísticos conduzidos por pesquisadores brasileiros voltados a esta temática. O suporte teórico encontrado em publicações norte-americanas e britânicas (MILLER, 1984; MURRAY, 2007; BAZERMAN, 2011 e 2015) reforça a necessidade e a importância do trabalho com os gêneros acadêmicos na Educação Básica, como forma de preparar os jovens para os desafios do ambiente acadêmico ou para um maior protagonismo em outras atividades profissionais que, porventura, esses estudantes venham a escolher.

Em nossa experiência, a aplicação das atividades propostas teve resultados positivos. Além do conhecimento das características do gênero pôster, para sua elaboração os alunos precisaram entrar em contato com um grande número de textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros (artigos, pinturas, mapas, etc) que abordavam a temática escolhida; produziram textos de outros gêneros (resumos e resenhas); interagiram entre si e com outras pessoas nas atividades em grupo e na apresentação oral; desenvolveram seu senso de autoria e conheceram mais sobre a história de sua comunidade.

Destacamos, então, a relevância do trabalho apresentado e a importância de que a proposta didática aqui descrita ser adaptada a outros estudantes, focalizando temáticas que sejam significativas a eles e dando-lhes a oportunidade de mudar o mundo por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAZERMAN, C. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, C. **Analyzing the production, circulation, and use of knowledge in texts**. Minicurso proferido durante o VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET. São Paulo: USP, setembro 2015.

DIONÍSIO, A. P. e PINHEIRO, N. F. Pôsteres acadêmicos: um diferencial nos Encontros de Gêneros na Linguística e na Literatura. In: DIONÍSIO, A. P.; PENHA, A. C. G (Orgs). **Gêneros em debate: pôsteres acadêmicos**. Recife: Pipa Comunicação, p. 17-20, 2015. Disponível em <http://nigufpe.com.br/Generos/2013/ebook-generos2013-UFPE.pdf>. Acesso em 20 out. 2015.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

HEMAIS, B.; BIASI RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. *et al.* **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

MACHADO, A. R. (Org.) **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: **Genre in a Changing World**. Perspectives on Writing. Colorado: WAC Clearinghouse, p. 3–16, 2009. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf> Acesso em 15 out. 2016.

MILLER, C.; KELLY, A. R. **Hacking Science: emerging parascientific genres and public participation in scientific research**. Raleigh, North Carolina, USA. April, 2014. Disponível em <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/handle/1840.16/9367>. Acesso em 20 set. 2015.

MURRAY, A. M. Poster Presentations as a Genre in Knowledge Communication. **Science Communication**, Toronto, v. 28, n. 3, p. 347-376, 2007. Sage Publications. Disponível em <http://scx.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>. Acesso em 22 ago. 2015.

OLIVEIRA, D. M. S. Em torno do conceito de gêneros do discurso/textuais: diálogos entre o Círculo de Bakhtin e o Interacionismo Discursivo. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 08, n. 15, 2012.

ROJO. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/Rojo.pdf> Acesso em 25. out 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. M. O. ; DIONISIO, A. P. O Pôster Acadêmico em Diferentes Suportes. **Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica**. Recife, 2009. Disponível em <https://www.ufpe.br/conic/images/stories/anais/2009/ANAIS.swf>. Acesso em 20 out. 2015

SWALES, J. **Genre and English for Academic Purposes**. Michigan University, 2016. Disponível em <http://www.tesolacademic.org/keynotes1416.htm#961246215>. Acesso em 15 de out. 2016.

SWALES, J. World of genre: metaphors of genre. In: **Genre in a Changing World - Perspectives on Writing**. Colorado: WAC Clearinghouse, 2009. p. 3–16. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>. Acesso em 15 out. 2016.



GÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA: O HOMEM É UM SER QUE FALA

Maria do Carmo Prado de Jesus Lima¹

Mariléia Silva dos Reis²

A linguagem verbal é inerente ao ser humano. Manifesta pela escrita ou pela oralidade, assume importância social, de igual modo: é por meio dela que se estabelecem as relações humanas, fortalecem-se os vínculos sociais. Entretanto, à modalidade oral, por vezes, não se tem dado importância devida nas aulas de Língua Portuguesa, visto que a escola acaba, de certo modo, privilegiando a escrita e, por vezes, esquece-se de que as duas possuem dimensões ensináveis e que cada uma é regida por estrutura e regras próprias, que se interpenetram no momento da comunicação.

Desde os primórdios, a humanidade tem adaptado a linguagem de acordo com suas necessidades de uso: para que ela perpetuasse de geração a geração, firmaram-se os desenhos pictográficos, que passaram a uma escrita mais sofisticada, a alfabética, que hoje conhecemos. Mas as adaptações não ocorreram apenas na sua manifestação escrita: na modalidade oral, a linguagem se adequa aos seus respectivos contextos de produção, sofrendo motivações e adaptações, a depender da pessoa com quem se fala (e dos papéis sociopessoais que desempenham) e da situação comunicativa. Assim, entendemos que há uma relação de interação entre as duas, de modo a se complementarem nas diferentes situações de uso: a modalidade oral

1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora da SEESE. Bolsista CAPES (2014/2016).

2 Profa. Dra. da UFS e membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

também pode, então, ser tão sofisticada quanto a escrita e, portanto, merecedora de uma metodologia de ensino no contexto escolar.

Neste capítulo, abordamos a importância do ensino e da aprendizagem dos gêneros textuais orais nas aulas de Língua Portuguesa como mais uma das estratégias de ensino que promovem a autoafirmação e a autonomia dos estudantes em situações reais de uso da fala para o letramento e o exercício da cidadania. Para tanto, sugerimos a implantação da rádio escolar como suporte de gêneros orais, em suas multimodalidades.

Nas escolas brasileiras, o ensino de gêneros textuais relacionados às práticas orais aparece, geralmente, como atividades secundárias, comumente relacionadas à leitura em voz alta de textos escritos, sem o objetivo de orientar os alunos à utilização de recursos que são próprios da oralidade. Nesta perspectiva, os gêneros orais, quando abordados, costumam integrar o grupo de estratégias de ensino que tratam a oralidade como pretexto para reafirmar o ensino da escrita.

Quando chamados a se expressarem em público para a realização de atividades nas quais se recorrem aos gêneros orais, os alunos manifestam suas dificuldades. Geralmente, costumam baixar a cabeça ou simplesmente lerem (em voz alta) o que está no papel, sem levar em consideração os recursos que são próprios do gênero oral, gerando neles, por vezes, uma sensação de desconforto e incompetência linguísticas.

Vigotsky (1984, p.131) afirma que “a criança, para aprender a escrever, precisa fazer uma descoberta básica – a de que ela pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala”, ou seja, tal como um desenho oral ou escrito, a fala atende a regras que lhe são próprias. A oralidade, então, sofre adequação quanto ao contexto, podendo, em certas situações, assumir o mesmo grau de formalidade/informalidade que a escrita: compete à escola essa conscientização, bem como proporcionar meios que possibilitem ao indivíduo o uso adequado das duas modalidades.

Existe um equívoco na ideia de que a modalidade oral pertence a um universo caótico, sem regras e aprendida naturalmente no convívio diário, ao contrário da escrita, a qual apresenta regras orga-

nizadas, precisando ser ensinada, assim como são aprendidas a retórica e a boa argumentação. Até os livros didáticos, material a que os alunos têm acesso, reservam um espaço muito pequeno quando se trata da modalidade oral, reforçando uma visão dicotômica entre as duas. É preciso desmitificar tal visão: a oralidade não deve ser abordada como algo privilegiado, mas que assume, no contexto escolar, a mesma importância que a escrita.

O saber comunicar-se num mundo cada vez mais globalizado atua como uma ferramenta de inclusão, para aqueles que dominam e fazem usos das diferentes modalidades da língua, e de exclusão, para os que não aprenderam a utilizá-la. Assim, o aluno precisa ser posto em contato com situações de expressão oral adequadas ao contexto sociodiscursivo, sendo estimulados e orientados à utilização de “escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do falar em público” (ANTUNES, 2009, p. 25), uma vez que essas práticas servem de meio à autonomia social.

É necessário explicitar em sala de aula padrões gerais de conversação, além de se abordarem os gêneros orais da comunicação pública, visto que não basta apenas saber ler e escrever; a escola deve ir além, tornar o cidadão capaz de empregar as práticas de leitura e escrita em situações concretas de uso (incluindo as situações comunicativas orais), para que o indivíduo se torne um cidadão não apenas capaz de reproduzir o que lê, mas que possa se expressar nas diferentes situações que lhe forem exigidas. Assim, a escola estará cumprindo o seu real papel social. Marcuschi (2008) é um dos linguistas que apontam para a limitação de estudos que abordam os gêneros orais em sala de aula, já que a classificação das interações orais é menos sistemática e mais recente do que a observação dos textos escritos.

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS

Street (1984) denomina de modelo autônomo de letramento as atividades de leitura e escrita realizadas de forma descontextualizada

dos usos sociais em que os discentes estão inseridos. Esse modelo se fecha na aprendizagem da escrita, tomando-a como capaz de, por si só, modificar o estado das pessoas e da sociedade, além de contrapor escrita e oralidade como atividades distintas.

Em contrapartida a este modelo, o autor aponta o modelo ideológico de letramento, em que a escrita sozinha não consegue alterar a condição ou capacidade do indivíduo, evidenciando as diferentes práticas sociais, em que tanto a escrita quanto a oralidade estão presentes e devem ser analisadas de acordo com os contextos de uso. Deste modo, o ensino de língua deve enfatizar atividades que considerem produções socialmente situadas, em que emissor, receptor, conteúdo temático e contexto sejam levados em conta.

Então, se o letramento não deve ser ideológico, o ensino que privilegia apenas a escrita deixa lacunas na formação do aluno, enquanto cidadão. E a escola vem falhando nesta direção, ao deixar de preparar seus estudantes para “dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhe instrumentos eficazes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 42).

Se concebermos letramento como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas que exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 2006, p. 39), entenderemos que o exercício da cidadania não se limita apenas no (re)conhecimento do código linguístico, mas também no uso da língua de forma consciente e voluntária, nas suas multimodalidades.

Para Castilho,

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (1998, p.13),

Nossas práticas também devem se “concentrar na reflexão sobre a língua que falamos”. Nesta direção, Soares propõe vários objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, dentre eles:

Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de prática de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos. (SOARES, 2006, p. 4).

Assim, o propósito do ensino nas aulas de língua não deve voltar-se apenas para o ensino da escrita, mas também da oralidade, como forma de letramento e possibilidade de adequação do discurso conforme a situação comunicativa e o interlocutor a quem é direcionado o texto. Isto só ocorrerá se a escola possibilitar situações de letramento em que o aluno seja convidado a refletir sobre a linguagem e as diferentes formas de dizer propiciadas pelas modalidades da língua.

Concebe-se o letramento como práticas efetivas em relação aos diversos usos da leitura e da escrita em sociedade e o reconhecimento da importância destes usos na vida moderna: “o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18).

Os usos que se fazem da escrita e da leitura estão relacionados também à oralidade, uma vez que características atribuídas à escrita são também encontradas na oralidade e vice-versa. Street e Lefstein (2007, p.133-134, *apud* PICCOLI, 2010, p. 268) expõem que “a escrita envolve muitas características paralinguísticas equivalentes, de alguma maneira, aos gestos, à expressão facial e à entonação da língua falada, tais como a escolha do tipo, do tamanho e da cor da letra, a disposição do texto no papel”.

A escrita, juntamente com a oralidade, é usada nas diferentes situações, como no trabalho, no ambiente familiar, na escola etc.,

atendendo aos diferentes propósitos e se adequando a cada contexto: diferentes situações determinarão a melhor forma linguística a ser utilizada. Para Marcuschi (2010, p.9), “são os usos que fundam a língua e não o contrário. Defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”.

Portanto, compete à escola conduzir os alunos às diversas possibilidades de comunicação e interação, não abordando apenas a escrita como forma de letramento, mas expandindo e orientando tais práticas para o uso efetivo da oralidade, de acordo com o objetivo a ser atingido, como também o público a quem se destina o evento comunicativo.

Compreendemos a oralidade como uma prática discursiva social em que os homens fazem uso da linguagem articulada verbal por meio da voz. Faz parte das interações face a face dos indivíduos envolvidos numa comunicação o uso de recursos, como a mímica, a entonação e a ênfase, que são mobilizados para a transmissão da informação de forma mais eficiente. Na oralidade, os sentidos devem ser percebidos imediatamente ao ato da fala, ao contrário da escrita, cujos sentidos estão ligados ao contexto e podem ser recuperados à medida que se lê o texto.

É essencial que a escola promova o desenvolvimento de habilidades que tornem os indivíduos capazes de utilizar as diversas formas de linguagem nas diferentes situações de comunicação formal ou informal. Trata-se de usar a linguagem explorando suas possibilidades de uso para uma comunicação mais eficiente e plena, de modo que o falante consiga incitar mudanças àqueles que fazem parte da atividade discursiva e torná-los atores na mobilização de saberes.

Segundo Rojo (2001), o trabalho focado na estrutura gramatical é limitador e insatisfatório, pois o objetivo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve se desenvolver no sentido de que o indivíduo se torne apto a interagir de maneira crítica com o seu próprio discurso e com o discurso alheio, além de compreender como se dá

o funcionamento da língua nas diferentes situações de comunicação. Essa compreensão se dará a partir do momento em que o aluno é posto em situações de interação contextualizadas, para que ele possa estar observando e, ao mesmo tempo, participando dela.

O ensino a gramatical deve ser abordado de modo contextualizado, para que, por meio dele, o aluno consiga melhor compreender o seu funcionamento (concordância, estruturação do período, entonação, prosódia etc.). Muitas vezes, a escola trabalha com textos, utilizando-os para o estudo de estruturas gramaticais totalmente desvinculadas das esferas sociais, impossibilitando ao aluno apreender os conteúdos, desencadeando um prejuízo no que diz respeito à formação social do educando. Rojo retoma esse debate para ressaltar uma proposta comunicativa:

Os processos discursivos (as situações de produção dos discursos, a interação entre os interlocutores, a subordinação das formas à significação e a marcação ideológica dos textos) não eram considerados no trabalho de ensino-aprendizagem de língua, já que, balizado pelos conhecimentos pautados na visão cognitivista advinda das teorias psicológicas – que dá à linguagem ela mesma um papel reduzido – bem como pelo grau de generalização presentes nas descrições de “tipos de textos” da Linguística Textual, o professor implementava um trabalho com o texto, mas a ênfase era dada ao ensino gramatical (inclusive gramática de texto). (2001, p. 164).

A necessidade comunicativa determina usos específicos da língua, em suas modalidades, assim como os textos se organizam dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam, conforme Brasil (1998, p. 22).

Ao reconhecer a importância de um trabalho com a oralidade em sala de aula, Antunes (2009, p. 100-105) aponta para a inexistência de diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita, como também grandes oposições. Assim, para a efetivação de um trabalho em que as duas modalidades da língua estejam presentes, sem que uma

se sobreponha à outra, é importante levar em consideração alguns pressupostos:

- a. Uma oralidade orientada para a coerência global – significando o reconhecimento da unidade temática como primordial para se fazer a escolha da linguagem nas diferentes situações de uso.
- b. Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação – verificando-se que a oralidade também está sujeita a princípios de textualidade assim como a escrita.
- c. Uma oralidade voltada para as suas especificidades – chama-se a atenção para o confronto das duas modalidades, respeitando-se o mesmo nível de registro, a fim de observar diferenças e semelhanças, além de mútuas influências entre uma e outra.

Os elementos apontados por Antunes podem ser estimulados por meio de debates regrados, seminários, dramatizações, desde que o professor encare a oralidade como objeto de ensino, ao lado da escrita, não a utilizando apenas como meio para o ensino da escrita. Nessas atividades, os alunos lidarão com os mais variados gêneros textuais, sendo levados a adequar-se à situação discursiva proposta, aprimorando, também, sua capacidade de escuta, uma vez que são atividades em que as trocas de turno estarão acontecendo e um deve estar atento ao que o outro diz para tecer ou assumir o seu lugar na interação. Essas trocas são bastante comuns numa programação de rádio escolar, visto que não apenas um aluno apresenta o programa e sim vários, de modo que haja a interação entre eles e os que estão ouvindo a programação.

Geraldi (2002, p. 63) sugere que “a sala de aula seja um espaço de reflexão sobre os diferentes textos (orais e escritos) produzidos em situações sociais conhecidas pelos alunos” e é por isso que a escola deve abandonar práticas de ensino que estejam relacionadas à

imposição de exercícios repetitivos que não refletem o modo como a língua funciona. Devem ser estimuladas produções textuais tanto na modalidade oral como na escrita, em que o aluno assuma o papel de produtor, a partir de suas experiências sociais. Defende, portanto, a posição de locutor às crianças como papel da escola.

[...] é na escola, principalmente, que se iniciam as interlocuções em instâncias públicas, especialmente no que tange às possibilidades de a criança assumir a posição de locutor nesta instância. Defendo, pois, o ponto de vista de que cabe à escola não a função de transmissão de conhecimentos, mas a função de permitir a circulação entre duas instâncias diversas de produção de saberes. (GERALDI, 2002, p. 44).

A RÁDIO ESCOLAR COMO SUPORTE DE GÊNEROS ORAIS

Desde a década de 90, escolas brasileiras têm se utilizado da rádio escolar como ferramenta pedagógica de auxílio à aprendizagem da língua de forma interativa e contextualizada, valorizando os conhecimentos linguísticos trazidos pelos alunos ao entrarem na escola, como também a utilização de outras linguagens que vão sendo apreendidas de forma dinâmica, uma vez que o caráter dialógico oferecido pela linguagem radiofônica permite tais possibilidades.

A rádio escolar possibilita o protagonismo juvenil, já que, através dela, o aluno pode participar de todas as atividades de construção da programação que vão desde as pesquisas à elaboração do produto final, além de propiciar ao professor o domínio de mais uma ferramenta pedagógica capaz de auxiliar nas suas aulas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos na busca de novas aprendizagens. Para Consani (2007, p. 18) “o potencial do rádio oferece muito mais possibilidades de trabalho que quaisquer estratégias de audição em classe”.

Assim, por meio do exercício da palavra de modo mais espontâneo, crítico e questionador, mediado pelo professor, vai-se construindo a cidadania e caminhos de fugas à opressão podem ser de-

senhados, possibilitando transformações da realidade em que se está inserido. A rádio atua como mais um instrumento que auxilia na construção de um caminho que possibilite mudança de pensamento, além da inserção de transformações no modo de dizer, que seja mais eficaz, de modo que o sujeito seja ouvido e respeitado pelo que faz e diz. Para Soares:

O uso do rádio em escolas privadas de classe média alta (...) ou junto a instituições que trabalham com crianças provenientes de famílias com renda familiar de um salário mínimo (...) pode parecer até meio fora de moda, diante do avanço das tecnologias digitais que trouxeram o computador para dentro da sala de aula e com ele a internet. A paixão pelo rádio explica-se, porém, pela descoberta de que a linguagem radiofônica tem sido capaz de facilitar o ideal de educadores, como Paulo Freire, de construir um processo educativo a partir do lugar cultural, social e político onde os alunos se encontram. (2006, p. 2).

A rádio escolar proporciona um papel facilitador na utilização da linguagem, pois é uma oportunidade de trazer as modalidades utilizadas pela mídia, muitas vezes, incorporadas pelos discentes, para a escola. Trata-se de um trabalho que pode ser exercido de maneira prática e lúdica, além de o aluno ter a oportunidade de exercitá-la, ao invés de decorar regras impostas pela gramática que, muitas vezes, estão muito distantes dos usos reais.

De formas distintas, os discentes estarão em situações de uso, verificando as melhores formas de utilização da língua nas diferentes esferas de comunicação. Vale ressaltar que as rádios escolares se diferenciam das emissoras comerciais: embora a programação da rádio escolar estar restrita apenas ao ambiente escolar, transmitida por algumas caixas de sons instaladas no pátio da escola, assumem grande importância para a comunidade escolar, visto ser desenvolvida pelo próprio aluno, com a mediação do professor, num contexto em que o conhecimento vai sendo construído pelo aluno aprendiz de locutor.

Ao desenvolver a capacidade da fala, da expressão, desinibição, trabalho em grupo, capacidade de liderança, além da amplia-

ção do repertório linguístico, a escola abre espaço para a liberdade de expressão que, aos poucos, vai ocupando um espaço de reflexão escolar, ao permitir que a realidade do aluno adentre os muros da escola, aumentando a potencialidade do desenvolvimento da cidadania.

É importante que a programação de uma rádio escolar passe, como qualquer outro veículo de comunicação, por uma elaboração prévia para que seja firmada a construção das interlocuções diversas e não caia no “lugar-comum”, como ocorre com muitas iniciativas semelhantes, uma vez que o propósito comunicativo da rádio na escola não se limita a apenas como um instrumento de veiculação de músicas, sem que haja a apresentação de uma programação pré-estabelecida. Se assim o fosse, deixariam de existir avanços em relação à aprendizagem do aluno, no que diz respeito à manifestação de sua fala e de seus pontos de vista, além de não se aproveitar o recurso tecnológico como ferramenta de aprendizagem. Sobre essa perspectiva, Assmann afirma que

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. É algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas (2005, p.18).

É bem verdade que as tecnologias já são utilizadas pela maioria dos alunos fora da escola, contudo, é necessário orientá-los a um melhor aproveitamento desses aparatos. Por exemplo, no trabalho com uma rádio escolar, os educandos têm de estar cientes de que aquele aparato tecnológico não é um instrumento para brincadeiras, embora na elaboração da programação, possam ser incluídos elementos lúdicos, mas de modo a estimulá-los à aprendizagem diversificada: a pesquisa, a desenvoltura, o manuseio correto dos diversos componentes e a utilização de inúmeros gêneros textuais, os quais poderão

fazer diferença na forma de pensar destes educandos, como também a sua forma de enxergar o mundo fora do ambiente escolar.

Um grande benefício do estudo dos gêneros orais diz respeito ao reconhecimento de maior grau de monitoramento de suas falas, numa dada situação específica, reconhecendo-os como parte integrante da vivência diária dos estudantes no exercício pleno e soberano da cidadania, bem como prepará-los para se tornarem políglotas dentro de sua própria língua, tendo condições de optar pelo registro adequado em cada situação de uso.

Os programas da rádio escolar podem ser reconhecidos como hipergêneros e como suporte de gêneros textuais, dando conta da descrição da multimodalidade da língua, dos conceitos e tipos de gêneros textuais. Além do mais, pode-se compreender que a manifestação da linguagem oral e linguagem escrita se dá num contínuo e numa escalaridade de maior/menor grau de formalidade, desmitificando a ideia de que os gêneros escritos são mais importantes e mais formais do que os orais.

Desse modo, a partir de recursos já existentes na escola, como o microfone e caixas de sons, a rádio escolar materializa programas construídos com recursos da escrita, em sala de aula, visto que, antes de qualquer apresentação, existe a criação de um roteiro que, posteriormente, passa a ser transmitido por meio dos microfones da rádio escolar. Neste sentido, não há a sobreposição de uma modalidade da língua sobre outra, muito pelo contrário: o que se quer é o reconhecimento da importância de ambas para a formação de cidadãos proativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rádio escolar, pela sua dinamicidade, oportuniza ao aluno um trabalho com diversos gêneros orais, possibilitando-lhe situações práticas de comunicação, uma vez que, ao transmitir um programa, as linguagens estão sendo testadas para que se realizem da melhor forma possível, contribuindo assim para o letramento. Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 45), “trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos instrumentos necessários para progredir”. Desse

modo, situações complexas, as quais os alunos ainda não dominam, devem ser subsidiadas pela orientação e intervenção do professor de modo que avancem e, mais adiante, tenham autonomia para lidar com os diferentes gêneros.

Como mais um recurso pedagógico, ela permite a interação não só com as próprias ideias do aluno, mas também com as dos colegas e de outros interlocutores, visto que, por exemplo, na montagem de um programa, pesquisas são realizadas, diferentes gêneros são utilizados: trata-se de práticas que estimulam o debate e o planejamento daquilo que será dito e de que forma será dito, uma vez que vários gêneros orais serão utilizados e cada um deles tem a sua particularidade. Além disso, há a possibilidade de o aluno visualizar posteriormente a sua *performance*, tecendo críticas a si mesmo e favorecendo estratégias de autorregulação.

A palavra é essencial para a comunicação e práticas cidadãos dentro de uma sociedade globalizada, em que cada vez mais os direitos são desrespeitados, exigindo de nós um poder maior de participação de modo a assegurá-los. Para tanto, faz-se necessário o uso da palavra, que não consiste apenas em proferi-la, mas saber adequá-la aos trejeitos corporais, expressões faciais de modo que essas linguagens, em perfeita harmonia, se transformem em uma, aumentando a capacidade de expressão oral e, portanto, a eficiência na comunicação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSMANN, H. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, A.T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CONSANI, M. **Como usar a rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp - MEC, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: processos de retextualização**. Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PICCOLI, L. Alfabetizações, Alfabetismo e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, 2010. Disponível em: <http://www.educacaoreal.br/19_Luciana_Piccoli.pmd>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org). **Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001, p.163-186.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, I. O. **Programas de rádio feitos por alunos de escolas públicas em São Paulo mostram o alcance pedagógico da educação**. 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/novidades/informe,7,674>. Acesso em 02 jan. 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



O LETRAMENTO VIABILIZADO PELA LEITURA DE INFOGRÁFICOS

*Neilton Falcão de Melo¹
Derli Machado de Oliveira²*

Este capítulo é resultado de uma pesquisa com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental sobre a prática de leitura a partir de infográficos. Assim sendo, não se pretende listar um elenco de obstáculos que dificultam o trabalho docente no exercício cotidiano de suas funções, mas apresentar uma proposta colocada em prática, que de certa forma trouxe contribuições para o processo de letramento.

Parte-se do pressuposto de que, apesar da utilização intensiva da imagem pelos mais diversos veículos de comunicação como elemento transmissor de informação nas relações sociais, ainda é insuficiente a sistematização do uso dessas imagens para fins pedagógicos. Em consequência disso, nas últimas décadas, muitos pesquisadores do campo das ciências humanas, em áreas como educação, linguística aplicada, psicolinguística e sociolinguística começaram a apontar para práticas que contemplem a interação entre o verbal e o não verbal. Um exemplo desse tipo de texto é o infográfico, um gênero multimodal da era moderna muito recorrente nos diversos domínios discursivos encontrados nas áreas jornalística, científica, *design* e também na área educacional.

De acordo com Moraes (2013), o infográfico possibilita tornar claro aquilo que é complexo, que não seria muito bem compreendi-

1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora da SEESE. Bolsista CAPES (2014/2016).

2 Prof. Dr. da UFS e membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

do somente com um texto puramente escrito. É por esta maleabilidade que defendemos neste trabalho de pesquisa o uso de infográficos nas atividades didáticas que visam à prática da leitura: texto curto e vários elementos semióticos produtores de sentido. Além disso, tal gênero textual permite uma leitura não linear, característica que pode facilitar o entendimento textual, no entanto, exige novas habilidades do leitor.

Na tentativa de fazer uma leitura de forma sistematizada das imagens, adota-se como base os conceitos da Gramática do Design Visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), que olha para além da linguagem verbal e examina os vários modos de comunicação e construção de significados. Seguindo este modelo é possível analisar um texto não verbal em três modos de representação (metafunção): representacional, interativa e composicional.

Como recorte para estudos do trabalho em sala de aula foram utilizados infográficos de complexidade mediana da revista mensal *Superinteressante*, da Editora Abril. A opção decorre por esta revista ser reconhecida mundialmente pelo uso frequente da infografia. O estudo foi realizado mediante uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação. As ações aqui descritas tiveram como objetivo geral contribuir com o ensino de Língua Portuguesa a partir da utilização de infográficos como prática de letramento. Em vista disso, objetivou-se especificamente identificar as contribuições do trabalho com infográficos para o letramento, tendo como elemento quantitativo o desempenho dos alunos diante das atividades realizadas durante as aulas em que o assunto foi explorado.

O tema pesquisado traz algumas contribuições de relevância social e acadêmica. Este trabalho soma-se a outras publicações anteriores sobre este campo de estudo, a exemplo do trabalho "Infográficos: habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio e ensino superior", dissertação de mestrado defendida em 2010 pela professora Mariana Samos Bicalho Costa Furst, da UFMG.

Antes de discorrer sobre o objeto de estudo, convém destacar que a noção de língua defendida neste trabalho baseia-se em Bakhtin (2011). Para o autor, a língua é um produto sócio-histórico que se realiza em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que emanam dos integrantes de alguma esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo temático, mas também por seu estilo verbal, ou seja, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um dado campo da comunicação.

Nesta pesquisa adota-se a concepção interacional de texto. De acordo com Cavalcante, nessa concepção o texto é concebido como “um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (2014, p. 19).

Nesta perspectiva, segundo Koch & Elias (2012, p. 11), “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação”. É importante frisar que, cada concepção de texto está atrelada a uma determinada concepção de leitura. Por esta ótica, para as autoras:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11).

Na concepção interativa (dialógica) o conhecimento de mundo do leitor o leva a fazer inferências no texto contribuindo assim para

o letramento, e não uma simples leitura. Este tipo de conhecimento, também chamado de enciclopédico, “refere-se a tudo o que assimilamos no decorrer da nossa vida, desde noções como doce/amargo, passando por informações históricas, sociais, culturais etc.” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 42). As autoras também afirmam que, ao lermos um texto, de alguma forma, sempre retomamos algo que já lemos e conhecemos, para fazer inferências e compreender o que está diante de nós.

Quando se diz que o leitor constrói o sentido do texto, de acordo com Solé (1998, p. 22), “isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; [...] mas uma construção que envolve o texto”. Este, devido o crescente avanço das tecnologias da informação e comunicação, tem mantido estreita relação entre a linguagem verbal e a não verbal. Assim sendo, segundo Dionísio (2011), esses novos modos de representação da linguagem exigem que os sujeitos sejam letrados, ou seja, capazes de interagir e atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas linguagens.

Definir letramento, segundo Soares (2012), não é algo fácil, uma vez que se trata de um conceito amplo que cobre uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. De maneira geral, no entendimento da autora, o letramento está ligado à prática das ações sociais, utilização eficiente da leitura e da escrita.

Diante dos efeitos da “indústria cultural” que se intensificam na sociedade e das práticas sociais que envolvem a leitura de textos multimodais e multissemióticos, passou-se também a adotar o termo multiletramento, este engloba a pluralidade para caracterizar as múltiplas práticas sociais da leitura e escrita, assim como as práticas culturais.

Sendo assim, como afirmam Teixeira & Litron (2012), os multiletramentos são entendidos nas perspectivas da multimodalidade e da multiculturalidade. Corroborando com as autoras, Rojo (2012, p. 13) ressalta que o conceito de multiletramentos

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as

urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica.

Ainda de acordo com a autora (2012), embora o avanço tecnológico tenha propiciado a ampliação de recursos semióticos nos textos veiculados nos mais diversos meios de comunicação, a presença da tecnologia não é fator determinante para que a multimodalidade esteja presente no texto.

Sendo multimodais e recorrentes os textos que circulam na sociedade contemporânea, analisá-los, deve-se partir de uma perspectiva de gêneros que os vejam como situações retóricas e padronizadas do convívio social direcionadas a um propósito, bem como do entendimento de que a linguagem puramente verbal não dá conta da construção e reconstrução social do significado. Neste sentido, filiamos-nos à perspectiva sociorretórica de gênero – o gênero como ação social - representada por Carolyn Miller e Charles Bazerman e à perspectiva discursivo-semiótica – o gênero como um recurso representacional - representada por Gunther Kress.

Na visão de Bazerman (2011) e Miller (2011), o texto organizado em um gênero textual realiza atos de linguagem e além de unidade linguística a partir da qual produzimos sentidos, passa a ser também uma unidade retórica que realiza ações entre sujeitos nos textos verbais.

Para Miller (2011, p. 16), “o gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”. E “se originam não apenas em mudança de situação, contexto e cultura, mas também em outros gêneros, num processo evolucionário, e ocasionalmente do esforço consciente de indivíduos para preencher uma necessidade não previamente satisfeita” (*idem*). Nesta mesma perspectiva, Bazerman (2011, p. 32) afirma que “os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

Quanto aos propósitos, o gênero é bastante abrangente, não se limita à noção de uma afirmação ou sentido criado por alguém, é um campo amplo que permite inferências do leitor. Com base nesta assertiva, Miller (2012) afirma:

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente (MILLER, 2012, p. 41).

Na perspectiva sociosemiótica, não há uma oposição à concepção defendida pela sociorretórica, além do escrito, a imagem tem importância semelhante quanto à produção de sentidos. Para Kress & van Leeuwen (2006, p. 18), “o componente visual de um texto é uma mensagem independentemente organizada e estruturada, conectada com o texto verbal, mas de modo nenhum dependente dele”. As imagens contêm significados sociais e estão providas de caráter ideológico. Os autores defendem que:

As estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que está vinculada aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Os estudos sobre a leitura de imagens trouxeram contribuições para a competência sociocomunicativa dos falantes e ouvintes, razão pela qual o alcance potencial comunicativo dos falantes depende dos seus conhecimentos sobre os gêneros textuais que circulam com frequência na sociedade.

Para compreender a composição imagética presente em várias situações comunicativas Kress & van Leeuwen disponibilizaram a

Gramática do Design Visual (GDV). Esta se opõe à gramática tradicional no que diz respeito ao estudo das formas de maneira isolada, desvinculadas dos seus possíveis significados. Ao contrário, trata-se de um conjunto de recursos socialmente elaborados para a construção de significados. Assim, um potencial semiótico é definido pelos elementos comunicativos disponíveis para um determinado indivíduo em um contexto social específico.

A GDV elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) foi adaptada da teoria sistêmico-funcionalista de Michael Alexander Kirkwood Halliday e possui três funções básicas, cujo objetivo é analisar linguisticamente e estruturalmente os textos visuais e seus códigos semióticos a partir da metafunção representacional, da metafunção interativa e da metafunção composicional.

A *metafunção representacional* indica o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”. Os significados representacionais no visual se dividem em duas estruturas: narrativa e conceitual.

Estrutura narrativa: há ações que são desempenhadas, geralmente por um participante proeminente que se direciona a um alvo através de *vetores* (traços que indicam direção, como um gesto, um olhar). Dentro do processo narrativo temos:

- a) **Processo de ação:** há um *ator* que direciona sua ação para uma *meta*. Quando a meta é identificada o processo caracteriza-se como *ação transacional* e quando não se identifica, *ação não transacional*. Em ambos os casos o ator poderá exercer o papel de ator e de meta ao mesmo tempo, passando a ser um *interator* e formando uma *estrutura bidirecional*.
- b) **Processo de reação:** a ação é executada através do olhar de um participante que o direciona para alguém ou algo. O participante que olha é denominado de *reator* e o objeto de seu olhar, de *fenômeno*. Quando há a presença tanto do reator quanto do fenômeno, tem-se uma *reação transacional*, e, quando há apenas o reator, configura-se uma *reação não transacional*.

- c) **Processo mental:** ocorre quando há balões de fala ou pensamento. Nesse processo, o participante que pensa é denominado de *experienciador* e o que é pensado, o *fenômeno*.
- d) **Processo verbal:** também ocorre com a presença de balões. Nesse, o participante que fala é o *dizente* e o que é falado, o *enunciado*.

Estrutura conceitual: não há ações sendo desempenhadas e nem vetores. Os participantes são representados de maneira estática em termos de sua “essência”, podem ser construídas por meio de processos classificacionais, analíticos e simbólicos. Neste sentido, Fernandes & Almeida (2008, p. 13) reforçam que “os participantes representados são expostos como se estivessem subordinados a uma categoria superior. [...] Definem, analisam ou classificam pessoas, objetos ou lugares”.

A *metafunção interativa* indica os significados interpessoais nos quais as fontes visuais estabelecem a natureza do relacionamento entre observadores e observado. Para Ouverney (2008, p. 50), nesta metafunção os recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”. Ela “fundamenta a relação entre as imagens e o público-alvo” (*idem*). Os significados interativos incluem:

- a) **Contato:** estabelece uma aproximação ou distanciamento interativo com o leitor, em que se pode classificar as imagens, a partir do modo semiótico do olhar, como sendo *demanda* ou *oferta*. Nas imagens de demanda, o participante representado (doravante PR) na imagem olha diretamente para o leitor observador da imagem convidando-o à interação e provocando neste uma reação. A imagem de oferta se dirige ao leitor de maneira indireta e este se torna sujeito do olhar, já que irá observar o PR.
- b) **Distância social:** estabelece uma dimensão imaginária de enquadramento em que a exposição do participante representado simboliza proximidade ou afastamento com o leitor. Pode ocorrer em três planos: 1) Plano fechado - inclui a cabeça e o

ombro do participante representado (relação de intimidade entre o leitor e o ser observado); 2) Plano médio - exposição do participante até a cintura ou o joelho (relação social entre o leitor e a imagem); 3) Plano aberto - os participantes são apresentados de forma distanciada, expondo todo o corpo (subentende-se que há um distanciamento grande entre leitor e o participante representado na imagem).

- c) **Perspectiva:** refere-se ao ângulo em que os participantes são retratados. Ocorre por meio dos ângulos frontais, oblíquos e verticais. 1) Frontal: sugere o envolvimento do participante constituinte da imagem e o leitor; 2) Oblíquo: apresenta o participante em perfil provocando no leitor um sentido de desprendimento da cena observada; 3) Vertical: possui três variantes: alto, baixo ou de nível ocular. Assinalam distintas relações de poder. No ângulo alto, a imagem é captada de cima para baixo e é vista pela perspectiva do poder do leitor; diferentemente, no ângulo baixo, o participante representado na imagem é quem detém o poder sobre seu observador; a imagem apresentada no mesmo *nível ocular*, em relação ao seu leitor, simboliza uma relação de igualdade de poder.
- d) **Modalidade:** refere-se ao compartilhamento de verdades através de mecanismos (cores, brilho, contextualização projetada por pano de fundo com cenário detalhado ou ausência deste) que permitem correspondência das imagens com o real ou até mesmo com algo imaginário. Quanto maior a equivalência entre o que é mostrado na imagem e o que é considerado real para o leitor, mais alta é a modalidade.

A *metafunção composicional* é responsável pela construção de sentido das metafunções representacional e interativa, observando-se os elementos imagéticos, sua representação, sua estrutura e efeito diante do leitor. Há três sistemas inter-relacionados: Valor da informação, Saliência e Estruturação.

- a) **Valor da informação:** refere-se à intencionalidade projetada pela posição dos elementos dentro da composição visual. Para Kress & van Leeuwen (2006), os elementos no lado esquerdo são classificados como *dado* (informações já conhecidas pelo espectador) e à direita como *novo* (informações novas ou aquelas que possam chamar a atenção de forma especial); no *centro*, tem-se o núcleo da informação e ao seu *entorno* ou nas *margens*, informações de menor valor ou que dependem da informação central para apresentar sentido completo; os elementos no *topo* representam uma informação idealizada ou generalizada; e na *base*, as informações concretas ou menos idealizadas e/ou mais específicas sobre um determinado assunto.
- b) **Saliência:** diz respeito aos elementos que se apresentam em disposição organizada para chamar a atenção do espectador. Estabelece-se relações hierárquicas marcadas pelos elementos imagéticos através de recursos como tamanho, cores, foco, nitidez, contrastes tonais, luminosidade, bordas, *zoom*, plano de fundo. Assim, é chamada a atenção do observador através das escolhas e disposições visuais que podem ocorrer pela intensificação ou suavização, que definirão o sentido e o caminho da leitura a ser feita.
- c) **Estruturação:** refere-se às linhas divisórias que servem para unir ou afastar os elementos internos de uma imagem. Ao criar linhas divisórias que conectam ou desconectam partes da imagem, mostra-se o ponto de vista através da qual ela foi criada, percebendo como os elementos se conectam à imagem apresentada. Linhas irregulares, por exemplo, podem representar perigo ou desnível e linhas suaves e arredondadas, conforto e maciez.

Os princípios teóricos apresentados são bases que norteiam todo trabalho. Na tentativa de delinear o percurso seguido durante a

pesquisa, segue uma contextualização do *locus*, o *corpus* e os sujeitos envolvidos. Apresentam-se os caminhos metodológicos seguidos, o material didático aplicado e analisado, assim como os resultados alcançados.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em um colégio estadual no município de Umbaúba, Sergipe. O público é oriundo de várias partes do município, apresentando uma situação socioeconômica da classe média-baixa.

Como delimitação do *corpus*, optou-se pelo trabalho com leitura, compreensão e interpretação de infográficos selecionados da *Superinteressante*, considerada em 2002, pela Universidade de Navarra, Espanha, a revista que mais bem usa infográficos no mundo. Na escolha dos textos, levou-se em conta o conteúdo abordado e o grau de complexidade.

Além da parte bibliográfica, indispensável para fundamentar um trabalho de pesquisa, por se tratar de uma investigação científica que envolve práticas pedagógicas, optou-se também pela pesquisa bibliográfica e pela pesquisa-ação. Segundo Lakatos & Marconi, “a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos (2001, p. 183). Esse tipo de pesquisa tem a finalidade de atualizar os dados do pesquisador por meio desse material já publicado.

Quanto à pesquisa-ação, esta se caracteriza pela resolução de problemas, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada. Para Thiollent (1985, p. 14),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Como campo de atuação foi utilizado a sala de aula do professor pesquisador deste trabalho. A participação dos alunos em partes da

pesquisa visou acionar mudanças de atitude nestes por consequência das ações executadas. Os instrumentos de coleta utilizados foram aplicação de questionários fechados, observação espontânea, sistemática e participativa. Por este viés, buscou-se analisar determinadas ocorrências e quantificar os dados coletados.

PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta descrita trata-se de um recorte que envolve leitura, compreensão e interpretação dos infográficos “Petróleo de Peso” e “Chegar perto da morte não dá medo”. A atividade foi desenvolvida com o objetivo de identificar as contribuições do trabalho com infográficos para o letramento, a partir do desempenho dos alunos. Foi aplicada para 29 alunos, teve uma duração de duas aulas de 50 minutos e representou uma avaliação referente aos conhecimentos trabalhados sobre leitura e interpretação de textos com imagens.

Antes da atividade foi feita uma discussão em duas aulas sobre análise de imagens com base nos conhecimentos da GDV. Em seguida, foi distribuído um questionário com quinze questões sobre os dois infográficos. Aqui, apresentam-se apenas dez questões relacionadas ao infográfico “Petróleo de Peso”. A seguir, as questões com suas respectivas respostas assinaladas:

Figura 1. Infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: Superinteressante, edição 266, jun. 2009.

Proposta de questões interpretativa do Infográfico “Petróleo de Peso”

1. No infográfico mostrado há imagens que produzem sentido. A leitura feita a partir da ação da imagem do homem direcionando seu olhar para um alvo enquadra-se dentro de

- a) **um processo narrativo.**
- b) um processo conceitual.
- c) as duas opções anteriores estão corretas.
- d) nenhuma das opções anteriores está correta.

2. Com exceção da leitura extraída da imagem do homem, os demais elementos que produzem sentido dentro do infográfico enquadram-se dentro de

- a) um processo narrativo.
- b) **um processo conceitual.**
- c) as duas opções anteriores estão corretas.
- d) nenhuma das opções anteriores está correta.

3. A partir da leitura da imagem do homem direcionando seu olhar para algo, é possível afirmar que

- a) **há um ator que direciona suas atenções para uma meta.**
- b) não há *ator* e nem *meta* nas imagens, pois há também texto escrito.
- c) existe uma *meta* a ser atingida, mas não há *ator* que a almeja.
- d) não existe uma *meta* a ser atingida, mas há um *ator* representado por imagem.

4. Assinale a alternativa **INCORRETA** de acordo com o que é possível depreender (entender) do infográfico.

- a) Tanto o *ator* quanto a *meta* estão conectados por meio de um *vetor* que os fazem interagir no processo de ação.
- b) **O ator não mantém uma relação comunicacional, visto que não há vetor indicador de dinamicidade de ações.**
- c) No processo de ação dentro da narrativa apresentada existe um *ator* que dialoga com uma *meta*.
- d) O *ator* estabelece uma relação descrita visualmente através de um *vetor* indicador da dinamicidade de suas ações.

5. Os posicionamentos das imagens e informações dos lados direito e esquerdo, em cima ou embaixo, no centro ou nas margens, têm valores informacionais diferentes. Na imagem sobre extração de petróleo, imaginariamente, em que posicionamento estão as informações já conhecidas?

- a) Do lado direito do leitor.
- b) Do lado esquerdo do leitor.**
- c) No centro e do lado direito.
- d) Do lado direito e nas margens.

6. Na imagem sobre o infográfico “Petróleo de Peso”, imaginariamente, em que posicionamento estão as informações desconhecidas do leitor?

- a) Do lado direito do leitor.**
- b) Do lado esquerdo do leitor.
- c) No centro e do lado direito.
- d) Do lado esquerdo e nas margens.

7. O quadro na imagem do lado direito que tem como título “Extração Pioneira”, pela posição em que esta informação se encontra pode ser entendida como

- a) informação já conhecida do leitor.
- b) informação mais ou menos conhecida do leitor.
- c) informação nova para o leitor.**
- d) informação que já faz parte do conhecimento do leitor.

8. Os participantes representados numa imagem estabelecem um tipo de contato com o leitor. No infográfico “Petróleo de Peso” é possível afirmar que

- a) ocorre um contato de *demanda*: neste caso, o participante representado na imagem olha diretamente para o observador da imagem.
- b) ocorre um contato de oferta: neste caso, o participante representado é atingido diretamente pelo olhar do observador.**
- c) ocorre um contato de *oferta*: neste caso, o participante representado na imagem olha diretamente para o observador.
- d) ocorre um contato através da *demanda* e da *oferta*: neste caso, o observador é atingido pelo olhar do participante representado na imagem.

9. O plano em que imagens são apresentadas caracteriza imaginariamente uma *distância social* entre o participante representado e o leitor. De acordo com o plano em que a imagem do homem visualizado no infográfico “*Petróleo de Peso*” está sendo mostrada, é possível afirmar que

- a) ela está em um *plano fechado*: neste caso, subentende-se que o leitor se torna bastante familiarizado com o participante representado na imagem.
- b) ela está em um *plano fechado*: neste caso, subentende-se que há muita aproximação entre leitor e o participante representado.
- c) ela está em um *plano médio*: neste caso, a relação do leitor com o participante representado é uma relação do tipo social; o participante não é desconhecido, mas também não é próximo.**
- d) ela está em um *plano aberto*: neste caso, subentende-se que há um distanciamento grande entre leitor e o participante representado.

10. A *perspectiva* em que as imagens são apresentadas caracteriza imaginariamente uma relação entre o participante representado e o leitor. Na imagem do homem visualizada no infográfico é possível afirmar que

- a) ela está em um *ângulo frontal*: isso sugere que há uma relação de igualdade entre o leitor e o participante representado na imagem.
- b) ela está em um *ângulo frontal*: isso sugere que o observador se sente como se fizesse parte daquele mundo que está sendo representado.
- c) ela está em um *ângulo oblíquo*: isso estabelece uma sensação de alheamento, o que está sendo mostrado não faz parte do mundo do leitor.**
- d) ela está em um *ângulo vertical*: a imagem se posiciona no mesmo nível ocular (olho) em relação ao leitor, portanto, trata-se de uma relação de igualdade de poder.

Na análise das respostas, observou-se que as questões que necessitaram de conhecimentos relacionados às metafunções da GDV tiveram 8% a mais de acertos em relação às que exigiram outros tipos de conhecimento. Todavia, se por um lado alguns alunos tenham superado o percentual de 80% de êxito nas respostas, outros tiveram um péssimo desempenho, motivo pelo qual a média geral de acertos ficou em 50%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o aprofundamento teórico, observou-se que pesquisas apontam os textos multimodais como significativos para o processo de leitura, visto que estes podem ser veiculados nas mídias digitais,

que colocam à disposição do indivíduo diversos recursos semióticos que dinamizam a composição textual e produzem sentidos. Por outro lado, mesmo diante da presença ativa da imagem e da variedade de elementos nas relações sociocomunicativas, constatou-se que havia pouca habilidade dos alunos diante desses sentidos. Além disso, embora eles entendessem que as imagens produziam sentido e fossem importantes junto ao texto verbal, pelas suas vivências eles até conseguiam integrar imagens e texto verbal, mas não tinham muita noção da multimodalidade linguística que integra os textos imagéticos, a exemplo de personagens escolhidos, formatos, posição, cores, formatos.

Ao fazer as leituras percebeu-se que, mesmo que em alguns momentos transparecesse que os leitores processavam as imagens primeiramente e alternavam entre a leitura do verbal e do visual, no entanto, a compreensão de informações se dava quando a junção das informações verbais e visuais era processada, mesmo que lidas uma após a outra.

Como contribuição de relevância social, esperamos ter fornecido dados úteis para o ensino de leitura a partir do gênero infográfico, ou até mesmo de outros textos imagéticos. Por se tratar de um texto muito utilizado pela mídia e presente no dia a dia dos alunos, as aulas que envolvem prática de leitura, indispensavelmente, devem fazer uso de infográficos. Destarte, a escola não pode eximir-se de ofertar formações continuadas para seus professores sobre o trabalho pedagógico com tal gênero textual.

Como contribuição acadêmica, nosso trabalho soma-se a outros que versam sobre estudos de textos visuais multimodais como prática de letramento. Igualmente, instiga-se o desejo de ampliar as questões apresentadas para que novas discussões possam vir à tona.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: DIONISIO, A. et al. Tradução e adaptação de Judith Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, C. *et al*(Orgs). **Gêneros textuais**. Trad. Benedito G. Bezerra *et al*. Recife: E-book. Série Acadêmica, v.1: Bate-papo Acadêmico, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

FURST, M. S. B. C. **Infográficos: habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio e ensino superior**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, G. R.; LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Organizado por Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

MORAES, A. **Infografia: história e projeto**. São Paulo: Blucher, 2013.

OUPERNEY, J. R. A mulher retrata em comerciais de cerveja: venda de mulheres ou de bebida? In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 45-61.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTOS, L. W. *et al*. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TEIXEIRA, A.; LITRON, F. F. O maguebeat nas aulas de português. In: ROJO, R. *et al*. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 167-180.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Formato	15cm x 21cm
Tipografia	Myriad Pro
Papel	Offset 75g/m ² da Suzano
Capa	Supremo 250g/m ² da Suzano
Impressão	Gráfica JAndrade
Tiragem	400 exemplares

COLABORADORES DESTA OBRA

Pesquisadores

Carlos Magno Gomes
Christina Bielinski Ramalho
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Derli Machado De Oliveira
Jeane de Cássia Nascimento Santos
José Ricardo Carvalho
Leonor Werneck dos Santos
Márcia Regina Curado Pereira Mariano
☒Mariléia Silva dos Reis

Professores de Português da Rede Pública

Catiana Santos Correia Santana
Cristiane Barbalho
Isabel Carvalho da Silva
Kelly Cristina Oliveira da Silva
Lílian Paula Leitão Barbosa
Maria do Carmo Prado de Jesus Lima
Neilton Falcão De Melo
Sara Maria Fonseca da Mota
Wellington Santos



PROFLETRAS